



**Bárbara Sofia Gomes
Amorim**

**Sensibilização à diversidade cultural e educação
alimentar no pré-escolar**



**Bárbara Sofia Gomes
Amorim**

**Sensibilização à diversidade cultural e educação
alimentar no pré-escolar**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizado sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

o júri
Presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Susana Marques Sá
Professora Assistente Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço do fundo do coração a todos aqueles que me acompanharam nesta etapa tão importante da minha vida:

À professora Filomena Martins, pela paciência, pela motivação, pela orientação, pela dedicação e pelo apoio que me proporcionou ao longo destes dois últimos anos.

À educadora Laura Abade, pelas palavras carinhosas, pela força, pelo apoio, e por me ter recebido de braços abertos. Obrigada pelos momentos de partilha e reflexão.

À minha mãe, por acreditar em mim, por me deixar seguir o meu sonho e por todos os sacrifícios que fez ao longo de toda a sua vida para que eu pudesse estudar.

Às minhas irmãs, Catarina e Inês, pelo amor incondicional e pelo apoio demonstrado nos momentos bons e menos bons desta etapa. Obrigada por acreditarem em mim.

Ao meu namorado, pela força, pelos sorrisos, pela compreensão e pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada.

À minha colega de diade, Rita Silva, pelo companheirismo e trabalho colaborativo. Obrigada por fazeres esta caminhada ao meu lado, estando presente nos momentos mais hilariantes e críticos.

Às companheiras da mediateca, pelas conversas, partilha de experiências e aprendizagens. Obrigada em especial à Cristiana pela sua paciência nos meus momentos mais críticos.

À Catarina Cravo, pelos telefonemas, pelo carinho e pelo companheirismo. Obrigada por tudo e por me ouvires sempre que preciso.

À Lúcia Tavares, por acreditar em mim, mais do que eu própria.

Aos “meus meninos”, por todos os sorrisos, partilhas, palavras e malandrices que me enchiam o coração.

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística e cultural, educação intercultural, alimentação, educação alimentar, diversidade alimentar.

resumo

O presente estudo insere-se na área da sensibilização à diversidade linguística e cultural tratando a temática da alimentação saudável na educação pré-escolar. Neste contexto, os objetivos principais deste trabalho são: compreender como sensibilizar à diversidade cultural a partir da temática da alimentação (de diferentes povos) e perceber de que forma a abordagem a diferentes alimentos, usados na alimentação de diferentes comunidades culturais, sensibiliza as crianças para a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos pretendidos, desenvolvemos um projeto de intervenção didática constituído por quatro sessões. No decorrer das atividades, abordámos culturas alimentares distintas de três países diferentes (Portugal, Marrocos e Venezuela).

Neste estudo adotámos uma metodologia com características de investigação-ação. No projeto participaram dezanove crianças da educação pré-escolar, de um estabelecimento de ensino do concelho de Ílhavo.

Para a recolha de dados utilizámos alguns instrumentos e técnicas, sendo eles: observação, videogravação com transcrição de excertos significativos, registos individuais das crianças e notas de campo. Quanto à análise de dados, optámos por uma análise de conteúdo, tendo a informação sido organizada em três grandes categorias: *Expressão e Comunicação*, *Conhecimento do Mundo* e *Formação Pessoal e Social*.

Perante a análise de dados podemos constatar que a articulação entre a sensibilização à diversidade cultural e a educação alimentar é, sem dúvida, uma mais-valia, uma vez que a alimentação enquanto manifestação cultural poderá constituir-se como um meio para promover a sensibilização à diversidade linguística e cultural e uma educação alimentar saudável, a partir dos primeiros anos de escolaridade. Assim, concluímos que as atividades propostas permitem sensibilizar as crianças para a adoção de hábitos alimentares diversificados, equilibrados e saudáveis. Além disso, e através dos resultados obtidos, podemos verificar que as crianças, para além de reconhecerem a existência de diferentes culturas com hábitos alimentares e modos de comer distintos, evidenciaram atitudes de respeito e curiosidade face ao Outro e à sua cultura.

keywords

Awakening to languages and cultures, intercultural education, nutrition, nutrition education, food diversity

abstract

The study presented here analyses the awakening to languages and cultures approach and the subject of a healthy nutrition in the pre-school education. In this context, the main goals in this work are: understand how to raise awareness to the subject of cultural diversity from the nutrition (of different people) and understand in which way the approach to different foods, used in the diet of different cultural communities, awake the children to adopt healthier diet habits.

With the purpose of giving answers to the intended goals, we developed a pedagogical project composed by four sessions with different activities. In the course of the activities, we approached distinctive food cultures of three different countries (Portugal, Morocco and Venezuela).

In this study we adopted an action-research methodology. In the project participated nineteen children of the pre-school education, from a school of Ilhavo.

To the data collection we used some instruments and techniques: observation, video recording, individual sheets of the children and field notes. As for data analysis, we chose a content analysis, being the information organized in three big categories: *Expression and Communication*, *Knowledge of the World and Personal* and *Social Education*.

Before the data analysis we can verify that the articulation between awakening to languages and cultures approach and the nutrition education is, an asset, since the diet as a cultural manifestation can constitute itself as a mean to aware to linguistic and cultural diversity and a healthier food education, since the first years of school. Therefore, we concluded that the proposed activities allow the awareness of children to the adoption of diverse, balanced and healthy eating habits. Besides, and through obtained results, we could check that the children, aside from recognizing the existence of different cultures with distinctive eating habits and ways of eating, they showed attitudes of respect and curiosity face to the other and its culture.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I: Sensibilização à diversidade linguística e cultural.....	7
Breve Introdução.....	9
1. Cultura e diversidade cultural	10
2. Sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar	16
3. Diversidade Cultural e Educação Intercultural : Que relação?	18
3.1. Educação Intercultural: o conceito e a sua importância	18
3.2. Educação Intercultural e Educação para a Cidadania.....	21
3.3. O pré-escolar e a educação intercultural	22
Capítulo II: Sensibilização à diversidade alimentar	27
Breve introdução	29
1. Diversidade Cultural e Alimentação	30
1.1. Alimentação: da pré-história aos nossos dias.....	35
1.2. O pão nas diferentes culturas.....	38
2. Globalização e Alimentação.....	40
3. Educação Alimentar no Pré-Escolar.....	45
Capítulo III: Metodologia e apresentação do projeto de intervenção pedagógica	49
1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo.....	51
1.1. Metodologia de Investigação: a Investigação-Ação.....	51
1.2. A questão de investigação e seus objetivos.....	57
2. Apresentação do projeto de intervenção pedagógica	58
2.1. Inserção curricular do tema	58
2.2. Caracterização dos intervenientes e do contexto.....	60
2.2.1. Caracterização geral da instituição.....	60
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças	60
2.2.2.1. Caracterização geral	60
2.2.2.2. Caracterização individual	62
2.3. Objetivos gerais e objetivos específicos do projeto de intervenção	64
2.4. Organização e descrição das sessões.....	66

2.4.1. Sessão 0 – “Tapete Mágico”	67
2.4.2. Sessão 1 – “Em Terras de Marrocos”	68
2.4.3. Sessão 2 – “Venezuela: Um país de tradições”	71
2.4.4. Sessão 3 – “Caça ao Tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais”	74
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	76
3.1. Observação	76
3.2. Videogravação.....	77
3.3. Registos individuais das crianças	78
3.4. Notas de campo	78
Capítulo IV: Apresentação e análise dos dados.....	79
1. Metodologia de análise de dados	81
1.1. Análise de conteúdo	81
1.2. Categorias de análise de dados	83
2. Análise e discussão dos dados.....	86
2.1. Expressão e Comunicação.....	87
2.1.1. Compreensão na leitura.....	87
2.1.2. Desenvolvimento da linguagem oral e escrita.....	88
2.2. Conhecimento do Mundo	91
2.2.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural	91
2.2.2. Educação Alimentar	93
2.3. Formação Pessoal e Social	95
2.3.1. Atitudes a adotar face à alimentação.....	95
3. Síntese dos dados obtidos.....	96
Conclusão.....	99
Referências bibliográficas.....	105
Anexos	127

Índice de figuras

Figura 1 - Espiral de Ciclos da Investigação-Ação	52
Figura 2 - O desenrolar de uma investigação qualitativa	55
Figura 3 - Sessões do projeto de intervenção (díade).....	66

Figura 4 - Tapete decorado	67
Figura 5 - Mapa-mundo	68
Figura 6 - Atividade de confeção do <i>pão ferra</i> h	69
Figura 7 - Atividade de construção da receita do <i>pão ferra</i> h	69
Figura 8 - Atividade de coloração e escrita da palavra pão em português e em árabe	70
Figura 9 - Momento de reflexão e de convívio tipicamente marroquino	70
Figura 10 - Leitura da história: <i>Venezuela: Um país de tradições</i>	72
Figura 11 – Jogo: Sou o <i>pão de jámon!</i>	72
Figura 12 – Ficha <i>pão de jámon</i>	73
Figura 13 – Prova do <i>pão de jámon</i>	73
Figura 14 – Exemplos da atividade de coloração do <i>pão ferra</i> h	91
Figura 15 – Exemplos da atividade da receita do <i>pão ferra</i> h	93

Índice de quadros

Quadro 1 - Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção	66
Quadro 2 - Categorias de análise	84
Quadro 3 - Categoria 1: Subcategorias e Descritores	84
Quadro 4 - Categoria 2: Subcategorias e Descritores	85
Quadro 5 - Categoria 3: Subcategoria e Descritores	86
Quadro 6 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 1.1	88
Quadro 7 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 1.2	90
Quadro 8 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 2.1	92
Quadro 9 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 2.2	95
Quadro 10 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 3.1	96
Quadro 11 - Quadro das convenções utilizadas na transcrição	202

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades das Crianças	61
--	----

Índice de anexos

Anexo 1 – Sessões de intervenção	129
Anexo 1.1. - Sessão 0 – “ <i>História do Tapete Mágico</i> ”	129
1.1.1. Planificação da sessão 0	130
1.1.2. Planificação da Animação de Leitura	132
1.1.3. História: “ <i>História do Tapete Mágico</i> ”	136
Anexo 1.2. - Sessão 1 – “ <i>Em terras de Marrocos</i> ”	145

1.2.1. Planificação da sessão 1	146
1.2.2. Planificação da animação de leitura	149
1.2.3. História: “Em terras de Marrocos”	155
1.2.4. Tabela de preenchimento da receita e respetivas imagens	164
1.2.5. Ficha Pão <i>Ferrah</i>	166
1.2.6. Imagens do Jogo: Hábitos Alimentares e Modos de Comer Marroquinos vs Hábitos Alimentares e Modos de Comer Portugueses.....	167
Anexo 1.3. - Sessão 2 – “Venezuela: Um país de tradições”	171
1.3.1. Planificação da sessão 2	172
1.3.2. Planificação da animação de leitura	175
1.3.3. História: “Venezuela: Um país de tradições”	179
1.3.4. Imagens para o jogo (Sou o pão <i>Jamón</i> !).....	190
1.3.5. Ficha Pão de <i>Jamón</i>	192
Anexo 1.4. - Sessão 3 – “Caça ao tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais”	193
1.4.1. Planificação da sessão 3	194
1.4.2. Mapas de cada equipa para a Caça ao Tesouro	197
1.4.3. Cartões com aspetos culturais e linguísticos das sessões	201
Anexo 2 – Transcrições das Sessões de Intervenção	202
Anexo 2.1. Normas das transcrições	202
Anexo 2.2. – Dados recolhidos da categoria 1: Expressão e Comunicação	203
2.2.1. Dados recolhidos da subcategoria 1.1: Compreensão na leitura	203
2.2.2. Dados recolhidos da subcategoria 1.2: Desenvolvimento da linguagem	212
Anexo 2.3. – Dados recolhidos da categoria 2: Conhecimento do mundo.....	215
2.3.1. Dados recolhidos da subcategoria 2.1: Sensibilização à diversidade linguística e cultural	215
2.3.2. Dados recolhidos da subcategoria 2.2: Educação Alimentar	224
Anexo 2.4. – Dados recolhidos da categoria 3: Formação Pessoal e Social	229
2.4.1. Dados recolhidos da subcategoria 3.1: Atitudes a adotar face à alimentação	229
Anexo 3 – Notas de Campo	232
Anexo 3.1. Sessão 0	232
Anexo 3.2. Sessão 1	232
Anexo 3.3. Sessão 2	233
Anexo 3.4. Sessão 3	234

Anexo 4 – Fichas realizadas pelas crianças.....	236
Anexo 4.1. Fichas do pão <i>ferrah</i>	236
Anexo 4.2. Atividade da receita do pão <i>ferrah</i>	238

Lista de abreviaturas

APCOI – Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil

BAP – Balanças Alimentares Portuguesas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IA – Investigação-ação

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SDLC – Sensibilização à diversidade linguística e cultural

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIE – Seminário de Investigação Educacional

UC – Unidade curricular

Introdução

O presente estudo enquadra-se no percurso de formação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma futura educadora/professora, no âmbito da unidade curricular (UC) de Seminário em Investigação Educacional (SIE), que se desenvolveu em articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e teve como principal objetivo, no âmbito da temática da *Diversidade linguística cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*, desenvolver competências na área da investigação em educação relacionadas com a prática pedagógica. Este trabalho de investigação não se limita ao trabalho desenvolvido na PPS, incluindo também a implementação de um projeto de intervenção pedagógica, de tipo investigação-ação, num jardim-de-infância do concelho de Ílhavo.

Este estudo alia a temática da unidade curricular de SIE (*Diversidade linguística cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*) à educação alimentar no pré-escolar. Decidimos articular estas duas temáticas uma vez que ao sensibilizar para a diversidade alimentar, estamos também a sensibilizar para a diversidade linguística e cultural. Assim, a alimentação enquanto manifestação da própria diversidade cultural poderá constituir-se como um meio de promoção de hábitos de alimentação saudável a partir dos primeiros anos de escolaridade.

Se observarmos as sociedades atuais verificamos que existe um maior contacto e proximidade entre diferentes povos, línguas e culturas, resultado de uma mobilidade, cada vez mais frequente, de pessoas, do fenómeno da globalização no geral, dos avanços tecnológicos e do acesso cada vez mais livre à informação (cf. Lourenço & Andrade, 2011). Daí Sá (2007) afirmar que

O mundo desde sempre foi habitado por povos diferentes, com línguas, com culturas, valores e estilos de vida muito distintos, sendo que, nos dias de hoje, esses diferentes povos estão, por razões várias, cada vez mais perto uns dos outros, estabelecendo interações entre si. (p. 53)

Face a esta proximidade, e sendo o ser humano um ser social, surge a necessidade de se desenvolverem novas formas de socialização nas comunidades educativas, para que o sujeito seja capaz de lidar com os desafios que a sociedade lhe coloca, e consiga adotar uma posição de abertura face ao Outro e à diferença (Henriques, 2012). Neste sentido, todos os cidadãos

devem ser sensibilizados para a diversidade linguística e cultural (nomeadamente alimentar) existente na sociedade para que desenvolvam “competências pessoais e sociais, essenciais à sua formação enquanto cidadãos ativos e reflexivos na construção de um melhor entendimento no mundo multilingue e multicultural em que vivemos” (Andrade & Pinho, 2010 cit. por Fernandes, 2014, p. 46).

Apesar de Portugal, durante muitos anos, ter sido considerado um país monolíngue, na atualidade este apresenta uma enorme variedade linguística e cultural (Calão, 2012). Parte do crescimento populacional do nosso país deve-se aos imigrantes que escolhem Portugal como local de acolhimento (Andrade, Araújo, Sá & Moreira, 2007 cit. por Henriques, 2012, p. 11) e ao incremento da mobilidade de pessoas e bens.

Neste seguimento, e para que as crianças desenvolvam competências pessoais, culturais e linguísticas que permitam a sua integração na sociedade atual há que investir na sensibilização à diversidade linguística e cultural desde tenra idade (Candelier, 2003; Martins, 2008; Sá, 2007).

Paralelamente à temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural existe um outro tema, alimentação saudável, que, entre outros, deve ser igualmente trabalhado com as crianças do pré-escolar.

É de conhecimento geral que uma percentagem elevada de crianças, nos dias de hoje, não se alimenta devidamente, o que resulta em casos de excesso de peso, ou no pior dos casos, de obesidade¹ (APCOI, 2014). No sentido de compreender as verdadeiras causas do aumento da taxa de obesidade infantil, têm sido feitos vários estudos que afirmam que os erros nos hábitos alimentares, a falta de atividade física bem como outros fatores genéticos são as principais razões para o excesso de peso repentino em crianças. Assim, é necessário prevenir, desde cedo, a obesidade infantil, uma vez que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de hábitos alimentares equilibrados, atividade física e sono e para a regulação do metabolismo da criança.

Todas as pessoas (pais, família, educadores, etc.) e ambientes com que a criança contacta são uma forte influência nos comportamentos e desenvolvimento da mesma. No entanto, é muito frequente que as crianças nesta etapa passem grande parte dos seus dias em

contextos de educação como creches ou jardins-de-infância. Neste sentido, é fundamental que o ambiente familiar e o ambiente institucional estabeleçam uma estreita colaboração com o objetivo de apoiarem o crescimento saudável das crianças (Nunes & Breda, 2001).

Face ao exposto, este relatório surge da necessidade de compreender como sensibilizar à diversidade linguística e cultural, a partir da temática da alimentação (de várias populações), e perceber de que forma a abordagem a diferentes alimentos, usados na alimentação de diferentes povos, sensibiliza as crianças para a necessidade de adoção de hábitos alimentares saudáveis, ao mesmo tempo que promove a aceitação do Outro, culturalmente diferente. Foi neste contexto que surgiu a nossa questão de investigação: Como sensibilizar para hábitos alimentares saudáveis, no pré-escolar, através da educação para a diversidade linguística e cultural? Para desenvolver este tema e dar resposta à nossa questão de investigação organizámos o presente relatório em quatro capítulos, dois deles dedicados ao enquadramento teórico do estudo e outros dois referentes ao estudo empírico.

No primeiro capítulo do enquadramento teórico, *Sensibilização à diversidade linguística e cultural*, apresentamos os conceitos de cultura e diversidade cultural, fazemos referência à importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural desde cedo e explicamos a relação existente entre a diversidade cultural e a educação intercultural. Neste último, esclarecemos o conceito e a importância da educação intercultural, fazemos um enquadramento sobre a relação desta educação com a educação para a cidadania e evidenciamos a importância de uma educação intercultural em crianças da educação pré-escolar.

No segundo capítulo, *Sensibilização à diversidade alimentar*, apresentamos primeiramente a relação entre diversidade cultural e alimentação, fazendo menção à história da alimentação e explicando o papel do pão nas diferentes culturas. Ainda neste capítulo, esclarecemos o impacto do fenómeno da globalização no mundo da alimentação e falamos sobre a importância de uma educação alimentar desde tenra idade.

Já no terceiro capítulo intitulado *Orientações metodológicas do estudo* é feito, inicialmente, o enquadramento metodológico e apresentação do estudo, fazendo alusão à metodologia de investigação utilizada, de tipo investigação-ação, e à questão de investigação e

¹ “(...) doença caracterizada pelo excesso de massa gorda no corpo humano” (Silva, 2007, p. 20).

respetivos objetivos. De seguida, apresentamos o projeto de intervenção pedagógica, inserindo curricularmente o tema, caracterizando os intervenientes, referindo os objetivos gerais e específicos do projeto e organizando e descrevendo as sessões. Por último, fazemos referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação, transcrições das sessões videogravadas, notas de campo e registos individuais das crianças.

Por último, no quarto capítulo, *Apresentação e análise dos dados*, são referidas as categorias de análise de dados de acordo com a metodologia de análise adotada, análise de conteúdo. Ainda neste capítulo faremos a análise e discussão dos dados.

Para concluir, é importante ter em conta todo o trabalho realizado. Assim, no final refletimos sobre o nosso caminho e o percurso vivenciado pelas crianças sob nossa orientação, realçando não só os pontos fortes do nosso projeto, como também as suas limitações.

Capítulo I: Sensibilização à diversidade linguística e cultural

Breve introdução

As escolas de hoje em dia estão marcadas pela diversidade de alunos provenientes dos mais diversos espaços geográficos, sociais, culturais, linguísticos. Com efeito, vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural caracterizada pela “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades” (Moreira, 2001, p. 41).

O homem, como ser social, está presente num meio culturalmente diversificado e a sua relação com o mundo conta sempre com ferramentas, nomeadamente tecnológicas. Através destas, ele é capaz de construir, assimilar, apreender e interpretar a realidade a partir dos mais diversos instrumentos que a cultura lhe oferece.

Cada cultura possui o seu par de lentes próprio, ou seja, é marcada pelo olhar único, significativo e crítico com que cada indivíduo, no seu coletivo, vê o mundo. Assim, as lentes de uma comunidade nunca podem ser as mesmas de outra (Benedict, 1997). Ainda que existam semelhanças, são sempre encontradas *nuances* e particularidades que mostram o quanto são diferentes.

Sair do nosso território para o do Outro, isto é, dar lugar ao que não é habitual, é o primeiro passo para uma eventual transformação do olhar. Neste sentido, a diversidade cultural só pode ser compreendida se a postura frente a quem é diferente se tornar flexível e permitir a diferença do Outro, enquanto diferença e não enquanto hierarquia. Assim, primeiramente há que aceitar a existência do outro, conhecê-lo, reconhecê-lo e entender que não existe apenas a nossa cultura, mas sim uma variedade delas. Conhecer as diversas formas de lidar com o mundo e as mais variadas respostas dadas pelas diferentes culturas na convivência em sociedade permitem-nos olhar o Outro, iniciando uma nova etapa, iniciando um novo ponto de partida.

Neste seguimento, sensibilizar para a diversidade de culturas é ensinar a olhar fazendo com que a consciência do homem “venha ao de cima” e a aceitação do Outro e da pluralidade de culturas seja vivida como um enriquecimento para a sociedade em geral.

1. Cultura e diversidade cultural

O conceito de diversidade cultural e o termo “cultura” estão interligados pois, para que haja diversidade de culturas tem de existir diferentes culturas num mesmo espaço geográfico, social, político. Começemos, então, por definir, primeiramente, “cultura” já que este conceito se apresenta de forma multidimensional e com vários significados, sendo difícil de o explicitar devido à sua complexidade.

Segundo Perotti (1997), o conceito de cultura “corresponde a uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores, de interesses, de aspirações, de crenças, de mitos” (p. 48). Neste contexto, a palavra cultura faz parte de uma comunidade, onde atitudes e comportamentos são configurados a partir de uma rede de sentidos (Henze & Hausser, 1999 cit. por Morgado & Pires, 2010). Assim, diferentes formas de pensar ou agir do homem são determinadas pela cultura em que este está inserido. Banks e McGee (1989 cit. por Morgado & Pires, 2010) acrescentam que a “essência de uma cultura não é os seus artefactos, utensílios ou outros elementos culturais tangíveis, mas os modos que os membros de um grupo usam para os interpretar, usar e compreender” (p. 72). Desta forma, a cultura é o que permite a um povo diferenciar-se de outro nas sociedades modernas.

Viver numa sociedade multicultural globalizada, implica que o “mundo da educação” seja capaz de desenvolver nos diferentes indivíduos competências para que estes possam conviver de forma pacífica e sejam capazes de refletir sobre a cultura, tendo em conta a forma como representa a identidade. Neste sentido, Baños Sanchez (cit. por Pedro, Pires, & González, 2007) propõe três modelos que auxiliam na compreensão do fenómeno multicultural: o modelo assimilacionista, o multicultural ou pluralista e o holista ou integracionista.

Estes modelos surgiram não só pelo fenómeno social e político da educação intercultural, mas também por um conjunto de fatores associados a esta, nomeadamente “a interdependência europeia e mundial com a abertura das fronteiras, a emigração, a autodeterminação dos grupos étnicos, a mobilidade dos trabalhadores, as reivindicações sociais e dos direitos humanos, a globalização, a facilidade das comunicações, etc.” (Martins,

2002, p. 96). Todos estes fatores resultam em exigências educativas, relativamente às quais a escola não pode deixar de intervir. Assim sendo, a escola deve agir de acordo com as classes/grupos, com diferentes nacionalidades, existentes no meio escolar com a finalidade de os integrar, valorizando as suas diferenças. Neste contexto, o ensino para além de ter em consideração o conhecimento, também deve ter em conta comportamentos que permitam às crianças desenvolver atitudes de aceitação e valorização face ao Outro, ao diferente.

No modelo assimilacionista, “a diversidade e a diferença são percebidas como ameaças à coesão da sociedade de acolhimento, cuja cultura é considerada como dominante e dominadora” (Araújo, 2008, p. 57), ou seja, este modelo impõe ao imigrante a adaptação à nova cultura para que este se inclua nos costumes da sociedade que o acolhe.

O papel do sistema educativo, neste modelo, seria dinamizar e garantir que o imigrante absorvesse os comportamentos e as normas da sua nova sociedade. É facilmente verificável que este modelo se encontra ultrapassado face aos nossos dias pois desvaloriza os costumes sociais de outra(s) cultura(s), sendo que ainda é implementado atualmente, em sociedades mais fechadas. Em sequência do que foi escrito anteriormente, a escolarização de crianças imigrantes torna-se fundamental para uma integração destas na cultura predominante, mas ela deverá ser feita sem nunca esquecer as suas raízes.

Por sua vez, e ao contrário do modelo referido previamente, o modelo pluralista defende que é importante respeitar, conhecer, interagir com novas culturas e ter um olhar positivo sobre as diferenças interculturais desmitificando preconceitos de carácter étnico ou racial, criando oportunidades de integração. Tem como objetivo conhecer e dar importância a outras culturas, sejam elas minoritárias ou majoritárias, tratando-as assim de igual modo e com a mesma importância.

Em contrapartida, este modelo implica o isolamento de grupos minoritários no seio de outros grupos majoritários numa dada cultura, retirando-lhes o acesso a meios de carácter social e educativo indispensáveis a uma participação e inserção natural na sociedade. Outra grande desvantagem é a estagnação no desenvolvimento temporal de valores e tradições.

O modelo integracionista não define restrições nem regras exclusivas na educação intercultural sobre as minorias, mas defende que as regras e restrições devem ser utilizadas para todos os alunos. A integração passa por sublinhar de uma forma aberta as diferenças e

semelhanças entre culturas e aceitar o mecanismo de evolução temporal de uma cultura. Algumas dessas diferenças devem ser usadas para enriquecer a cultura dominante, respeitando sempre os acontecimentos mais marcantes da vida pessoal e coletiva.

Nesta perspectiva, em particular, é importante, devido ao diálogo aberto estabelecer regras claras, tais como o respeito pelos direitos humanos. Desta forma, é potenciada uma construção saudável da identidade do aluno combatendo a xenofobia e outras adversões culturais.

Neste sentido, o modelo desejável, numa sociedade intercultural será o integracionista já que este promove a igualdade de oportunidades, não esquecendo as origens das crianças de culturas minoritárias, acabando por combater possíveis atitudes discriminatórias por parte da cultura predominante.

Existem vários aspetos que delimitam as características comuns dos diferentes membros de uma sociedade multicultural, nomeadamente costumes, crenças, convenções sociais, entre outros.

Tendo em conta Edgar Morin, a palavra cultura abarca um conjunto variado de significados, “peut signifier tout ce qui, n'étant pas naturellement inné, doit être appris et acquis; il peut signifier les usages, valeurs, croyances d'une ethnie ou d'une nation; il peut signifier tout ce qu'apportent les humanités, la littérature, l'art, la philosophie” (Morin, 1999, p. 52).

Segundo a UNESCO (2002) a cultura apresenta-se como um

(...) conjunto d[os]e traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (p. 2).

Completando a ideia anterior, Cardoso (1998) enfatiza que a cultura é um misto de contributos das diversas culturas e comunidades de uma sociedade. Assim entende-a como coletiva e em constante transformação. Na linha de Taylor (1920), podemos afirmar que a cultura é um todo complexo que abrange o conhecimento, a arte, os valores, a lei, os costumes e hábitos que cada indivíduo adquire enquanto membro de uma sociedade.

Refletindo sobre as concepções dos diferentes autores citados podemos entender a cultura como um conceito que engloba o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos individualmente por um indivíduo, não só pelo contacto com a sua família, mas também pelo contacto com todos os membros pertencentes à sua comunidade. A cultura manifesta-se através da língua e de diferentes expressões, nomeadamente artísticas, como a literatura ou a pintura, da alimentação, do vestuário, dos valores e atitudes, das leis, da história e da tecnologia que se espelham nas conversas e relacionamentos e, ainda, na forma de atuar. O teatro, as artes, a música, a dança, a literatura, a arquitetura são pois formas de expressar a cultura que nos fazem pensar sobre como conhecer, fazer, ser e viver. Quando uma criança nasce entra, desde logo, em contacto com a sua cultura e, progressivamente, a sua apreensão é algo natural e espontâneo de acordo com o contacto que vai estabelecendo com a comunidade cultural em que está inserida, nomeadamente em termos de alimentação, linguagem, vestuário, valores, atitudes, entre outros. A atuação e interação da criança na sua comunidade fazem com que esta adquira uma cultura. Assim, a forma como a criança se expressa, se alimenta, se veste, os hábitos que possui, as brincadeiras que tem, a língua que usa e o modo como se relaciona com outros indivíduos caracterizam a “sua” cultura. Abdallah-Pretceille (1999), Banks (1995), Cortesão e Stoer (1995) e Leo (2010) defendem que é por este motivo que, muitas vezes, as crianças não compreendem aqueles que são diferentes delas, pois são incapazes de reconhecer e compreender a cultura do Outro, já que esta foge da “normalidade” da cultura maioritária em que estão inseridas.

Conjugando os conceitos cultura e diversidade obtemos o conceito de diversidade cultural. Este envolve a “multiplicidade de meios pelos quais se expressa a cultura dos grupos sociais e sociedades” (UNESCO, 2005, p. 5).

A heterogeneidade de alunos e crianças nas escolas e jardins de infância é representativa da diversidade cultural de uma sociedade. Assim, estas instituições de educação devem estar preparadas para lidar com a variedade de culturas, ou seja, a escola como transmissora de cultura deve ser capaz de incutir em todos os alunos a igualdade de oportunidades, promovendo atitudes e valores de respeito face ao Outro e à sua língua e cultura, não valorizando apenas uma cultura, mas sim todas, mostrando que as diferenças

constituem a riqueza e o enriquecimento da nossa sociedade. Daí Lages, Policarpo, Marques, Matos e António (2006) afirmarem que a diversidade/heterogeneidade constitui uma das maiores riquezas da humanidade e que todos os povos devem ter uma atitude de compreensão mútua pelos diferentes elementos culturais presentes na sociedade.

Associado à diversidade de culturas, o multiculturalismo, termo utilizado para designar a existência de várias culturas num determinado espaço geográfico, político e social, surge na sociedade como um conceito que possibilita o questionamento do interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas em função dos saberes gerais e universais em relação aos saberes particulares e locais.

Neste sentido, a educação intercultural opta por práticas onde a diversidade não é apenas um mero conceito, mas sim algo concreto que deve ser incluído e valorizado no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Assim, professores e educadores têm um papel essencial para uma inter-relação entre as diversas culturas existentes no seu meio escolar. Estes devem procurar de tudo para que todos os alunos e crianças sejam incluídos, independentemente do seu país de origem, da sua etnia ou da sua origem social. Esta inclusão deve implicar “noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas” (Vieira, 1999b, p. 20) para que todos possam evoluir enquanto cidadãos ativos na sociedade.

O aumento acentuado de imigrantes, verificado em Portugal², na última década, nos últimos quinze anos, originou a que escolas e jardins de infância possuíssem, cada vez mais, uma variedade de culturas, tornando os contextos educacionais heterogêneos (cf. Ramos, 2003), tornando-se necessário prevenir a discriminação. No entanto, os diversos estabelecimentos de ensino nem sempre promovem uma “educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação intercultural, educação ambiental, educação antirracista...” (Peres, 2000, p. 28), na medida em que o nosso quotidiano está marcado por “manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade” (ibidem, p. 28) e os educadores e professores não têm formação na área da educação intercultural.

Assim sendo, para que possamos viver numa sociedade multicultural há que ter em conta:

políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em ghettos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local. (Vieira, 1995, p. 133-134).

Vieira (1995) defende que o ânimo e a confiança nas microculturas, isto é, culturas específicas de pequenos grupos, são ajudas necessárias para que haja respeito pelas tradições das mesmas, para que a identidade cultural dessa microcultura nunca seja perdida já que esta nos enriquece como seres humanos. A escola deve seguir este procedimento, mas nem sempre esta o cumpre. Exemplo disso é o caso de nalguns países as crianças imigrantes serem obrigadas a falar sempre na língua do país que as acolheu.

Quando isto se verifica, os alunos são colocados em desvantagem ficando com dificuldades linguísticas que, muitas das vezes, contribuem para o seu fracasso escolar. Quando os alunos tentam adaptar-se à língua da escola carecem de alguma compreensão e, muitas vezes, são discriminados pela sua cultura não ser a do grupo maioritário. A escola, acaba, assim, por assumir um papel assimilacionista quando pretende que um aluno se adapte segundo normas sociais da cultura de acolhimento, esquecendo-se de valorizar as especificidades das minorias tentando integrá-las na cultura maioritária.

Nesta sequência, tal como Pereira (2004) afirma, “a escola e o currículo continuam centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas maternas dos grupos minoritários continuam a ser ignoradas.” (p. 21)

Em forma de síntese, podemos afirmar que é necessário a implementação de uma educação direcionada para a integração das diferentes culturas existentes num determinado espaço promovendo valores e atitudes de respeito, aceitação e valorização face ao Outro,

² Segundo os dados estatísticos do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, relativos ao ano de 2013, e apesar de um decréscimo de -3,8% no número de cidadãos estrangeiros com título de residência válido, existem cerca de 401 320 cidadãos estrangeiros a habitarem em Portugal (cf. SEF, 2013; SEF, 2012).

começando desde cedo, a partir de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

2. Sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar

Num mundo marcado pela globalização em que crianças e adultos são cidadãos, surge a necessidade de educar para a diversidade de línguas e culturas existentes na sociedade, já que “A sociedade actual é linguística e culturalmente diversificada pelo que importa, desde cedo, abordar as línguas [e culturas], integrando a diversidade” (Andrade & Martins, 2009, p. 1).

A sensibilização à diversidade linguística e cultural prepara as "crianças para viver em sociedades plurais e cria[r] disponibilidades para a aprendizagem de várias línguas [e culturas]" (cf. Andrade, Lourenço & Sá, 2010, p. 83).

A escola assume um papel essencial na sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura por parte da escola a esta diversidade ajuda os alunos no contacto com as variadas línguas e culturas, possibilitando a convivência com outras formas de ser, estar, viver e pensar (cf. Dias *et al*, 2010, p. 69; Ministério da Educação, 2001, p. 45).

Neste seguimento, cabe a todos os docentes, trabalhar a temática da diversidade cultural e linguística recorrendo a abordagens plurais, isto é, “abordagens didáticas que usam actividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua e/ou cultura” (Andrade, Lourenço & Sá, 2010, p. 70). Estas abordagens didáticas são utilizadas pelos docentes com o intuito de sensibilizar as crianças, desde tenra idade, para a multiplicidade de culturas presentes na sociedade (Candelier, 2010). Gomes (2006) acrescenta também que é nos primeiros anos de escolaridade que a sensibilização, em termos de diversidade linguística e cultural, deve ser feita com recurso a estratégias que impulsionem atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, com o objetivo de preparar as crianças para o estabelecimento de relações positivas com a sua cultura e com outras que não a sua.

No entanto, não cabe apenas à escola sensibilizar para a diversidade de línguas e culturas. Autarquias, entidades governamentais, associações culturais, organizações não-

governamentais e outras instituições devem também incentivar à prática da educação intercultural para todos.

Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural implica também educar para a cidadania, pois possibilita a construção da democracia e da paz entre culturas e povos distintos, na medida em que são combatidas atitudes xenófobas e/ou etnocêntricas das crianças. Com efeito,“(...) ser capaz de compreender e respeitar o Outro é hoje uma competência básica de todo o cidadão...” (Gomes, 2006, p. 9 cit. por Oliveira, 2012, p. 15), já que a sensibilização à diversidade linguística e cultural passa por uma atitude positiva e de abertura face ao Outro. Além disso, a sensibilização à diversidade linguística e cultural

deve fomentar sentimentos de tolerância, de respeito e de aceitação do Outro, contribuindo para que o indivíduo esteja mais aberto à diversidade linguística e cultural e ao Outro e assim se tornar mais flexível e mais criativo no seu quotidiano (Dias *et al*, 2010, p. 69-71; Gomes, 2006, p. 9-16 cit. por Oliveira, 2012, p. 15).

Neste seguimento, a sensibilização à diversidade linguística e cultural envolve um conjunto de finalidades, sendo elas:

- a) “Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas:
 - 1. De abertura à diversidade linguística e cultural;
 - 2. De motivação para a aprendizagem de línguas.
- b) Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;
- c) Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural” (Candelier, 1998; 2003 cit. por Martins, 2008, p. 171).

Em suma, sensibilizar para a diversidade de línguas e culturas implica a aceitação, valorização e respeito pelo Outro, promovendo uma convivência pacífica entre povos de diferentes culturas.

3. Diversidade Cultural e Educação Intercultural: Que relação?

A diversidade cultural, isto é, a variedade de culturas existentes num dado espaço social e/ou geográfico, derivada do aumento dos fluxos migratórios, da interdependência mundial devido à abertura de fronteiras, da globalização e do interesse dos governos em estabelecer uma relação pacífica entre cidadãos oriundos de diferentes culturas foi um dos acontecimentos que, nos anos setenta do século passado, levou a um aumento da preocupação em incrementar uma educação intercultural.

Neste sentido, o termo interculturalidade é, maioritariamente, utilizado nos países do sul pertencentes à União Europeia. Este surgiu como uma corrente psicopedagógica que visa a integração e intercâmbio no âmbito da comunicação entre culturas distintas. Martins (2002, p. 107) acrescenta ainda que a interculturalidade é “uma inter-relação sistémica mais complexa (relações entre subsistemas) em que sistemas culturais influem nos sistemas educativos, na medida em que partilham ambos de objectivos aceites que definem estratégias para favorecer o ‘interculturalismo’”. Com efeito, todas as culturas devem ser valorizadas como fonte de enriquecimento e não através de hierarquias que promovem a desigualdade, como já referido. Por outro lado, o termo multiculturalidade é utilizado, mais frequentemente, em países anglo-saxónicos (Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália). Este termo está relacionado com questões de justiça social, com ideias de promoção de igualdade e combate à discriminação.

3.1. Educação Intercultural: o conceito e a sua importância

Associado ao termo de interculturalidade, surge o conceito de educação intercultural. Esta educação tem vindo a ser abordada por vários autores como sinónimo de educação multicultural (Fleuri, 1998; Bone & McCall, 1990; Quellet 1991; Shaw, 1988; Tiedt & Tiedt, 1986). No entanto, alguns autores consideram que há diferenças entre estes dois tipos de educação, já que a educação intercultural refere, de forma clara, a interação de grupos socioculturais distintos e a educação multicultural apenas alerta para a existência de diferentes culturas não existindo integração dos grupos socioculturais, isto é, as culturas podem

conhecer-se e respeitar-se mas não interagem umas com as outras. Parafraseando Ernesto Candeias Martins, no artigo “Programa de Educação Intercultural na Escola” na revista *Aprender*,

o termo 'multicultural' tem um teor mais descritivo da realidade onde se misturam as várias culturas e línguas (modelos curriculares assimilacionistas), enquanto o intercultural é mais normativo, pois refere-se ao processo de intercâmbio e de interação comunicativa desejável na sociedade europeia, tal como recomenda o Conselho da Europa (Martins, 2002, p. 107).

Neste seguimento, se a educação promove a interação entre diferentes culturas, a expressão mais adequada para designar esta realidade será a de educação intercultural, uma vez que o seu prefixo “inter” mostra dinamismo e reciprocidade educativa entre culturas. Neste sentido, Coppete (2007) acrescenta que este prefixo marca a interação, o intercâmbio, a rutura de isolamento e indica, também, separação, interposição e diferença. Já Muñoz Sedano (1997, p. 119) vê este prefixo como uma “vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural”.

Também Fleuri (2000), citado por Coppete, Fleuri e Stoltz (2012) vê a educação intercultural como sendo diferente da educação multicultural. Para este autor, a educação intercultural é vista e compreendida como aquela que enfatiza a relação entre indivíduos com culturas diferentes, enquanto a educação multicultural apresenta apenas uma perspetiva que busca o reconhecimento identitário das minorias³ étnicas.

Completando a ideia de Fleuri (2000), Sales e Garcia (1997) defendem que educação intercultural surge como

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (p. 46).

³“Grupos de pessoas que, pela sua identidade (étnica, racial, nacional, social, cultural, religiosa, sexual, de género e de idade), são considerados numa situação de desfavor em relação aos membros da sociedade (maiorias). Este termo pode não corresponder à minoria em termos absolutos. Há grupos minoritários que são a maioria num determinado contexto e que continuam a ser minoritários” (Peres, 2006, p.132).

Segundo o Ministério da Educação e Ciência (s.d.)⁴, a educação intercultural tem como principais objetivos a promoção do reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, o respeito pela multiplicidade de culturas nas sociedades atuais e o desenvolvimento da capacidade de comunicar e estimular a interação social, geradora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Para que esta educação intercultural seja realizada de forma adequada há que promover, por parte das escolas e jardins de infância, junto dos educadores e professores, uma formação inicial e contínua na área da interculturalidade. Esta formação deve ser de cariz pessoal, centrada no currículo e na escola como organização (Cardoso, 1998).

No que concerne à formação pessoal, Cardoso (1998) defende que o professor deve assumir atitudes que visem a construção de uma sociedade democrática e justa, de forma a que a igualdade de oportunidades para todas as crianças seja promovida, vendo a diversidade cultural com um meio de enriquecimento pessoal, curricular, social e cultural. Desta forma, o professor deve estar especialmente atento aos sentimentos que as crianças nutrem face a outras pertencentes a grupos étnicos e culturais distintos, levando a que estas conquistem o sentido de identidade étnica.

Já no âmbito da formação de professores centrada no currículo, Cardoso (1998) ressalva que estes devem planificar as aulas de acordo com as culturas e dificuldades existentes na sua sala de aula, integrando e valorizando saberes e experiências dos seus alunos, sempre com o intuito da promoção do respeito pelas línguas e culturas das minorias, ou seja, beneficiando os princípios de igualdade e pertença de todos a um mesmo grupo.

E por fim, no que diz respeito à formação de professores centrada na escola como organização, Cardoso (1998) diz-nos que estes devem promover práticas de educação para a igualdade em todos os contextos de ensino, independentemente de existirem alunos pertencentes a minorias étnicas, evitando a discriminação, com o objetivo de criarem projetos promotores de dinâmicas interculturais e anti-racistas nos contextos escolares. Estes devem ainda trabalhar no sentido da integração dos pais e restante família num diálogo acerca das

⁴ <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=130>

culturas dos seus discentes, para que haja uma articulação das atividades com a cultura de origem das crianças.

A ideia de Cardoso centra-se no professor do ensino básico. Todavia todas as medidas que um professor deve ter no âmbito de formação curricular e pessoal, na nossa opinião, devem abranger também os educadores, uma vez que o pré-escolar é o primeiro contexto, além da família, em que a criança vai contactar com uma amostra da sociedade.

Para que esta formação seja interiorizada e, conseqüentemente, bem-sucedida o educador/professor deve criar o seu próprio currículo sendo capaz de o vivenciar, de o gerir e co-construir com os outros docentes e crianças/alunos, para além do respeito pelos objetivos educativos nacionais e transnacionais (cf. Alarcão, 2001).

3.2. Educação Intercultural e Educação para a Cidadania

Sensibilizar para a diversidade cultural e linguística implica, no fundo, a implementação de medidas visando uma educação intercultural, ou seja, educar para a promoção do reconhecimento e valorização da diversidade como um centro de oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela variedade de culturas existentes nas sociedades atuais, desenvolvendo capacidades de comunicação e incentivo à interação social. Neste seguimento, ao falarmos de uma educação intercultural nunca poderemos pôr de parte uma educação para a cidadania, já que “O comportamento em ambiente multicultural é inseparável das relações sociais e a educação intercultural intrínseca à formação da pessoa, enquanto cidadão” (Ministério da Educação e Ciência, s.d.)⁵.

Por conseguinte, a inclusão de todos os cidadãos, sejam eles naturais ou não da sociedade de acolhimento, é uma das maiores preocupações da educação democrática inserida no mecanismo de educação intercultural. Para isso, não basta “conviver” com as diferenças culturais, é necessário “viver” essas diferenças e compreender as novas culturas que estão em constante mudança, ajudando assim a construir uma sociedade justa, com direitos reais e efetivos, que possa dar sentido àquilo que se denomina de humanismo e de sociedade aberta a todos.

No entanto, esta filosofia (da promoção da diversidade) pode criar certos entraves na vida comum, por exemplo, traços religiosos e feriados inerentes a uma dada cultura podem não ser entendidos como importantes por parte do deslocado, criando uma barreira em termos de comunicação. É então fulcral gerar mecanismos para superar, tanto a nível familiar, como a nível escolar ou até mesmo a nível comunitário, estas dificuldades, mecanismos estes que passam pela articulação da educação intercultural com a educação para a cidadania.

Para uma correta articulação entre estes dois tipos de educação existem cinco conceitos básicos que são:

1. Abertura à diversidade cultural;
2. Igualdade de oportunidades e equidade;
3. Coesão social;
4. Participação crítica na vida e deliberação democrática;
5. Respeito pela vida no planeta.

(cf. Ouellet, 2002)

Estes princípios conduzem os membros da sociedade a uma melhor compreensão mútua dos princípios da vida. Seguindo os quatro pilares da educação enunciados por Jacques Delors (1996) (aprender a saber, aprender a ser, aprender a viver em conjunto e aprender a fazer), verificamos a necessidade de desenvolver competências do saber, pessoais, sociais e competências técnicas. Uma educação segundo estes princípios será certamente uma educação sólida, completa, que transmite conhecimentos e valores e promove uma sociedade democrática e pluralista.

3.3. O pré-escolar e a educação intercultural

Como referimos anteriormente (ver 1.3.2.), a educação intercultural não pode ser indissociável da educação para a cidadania já que ambas educam para o saber viver com o Outro de forma a que se construa um equilíbrio entre todos os membros da sociedade, sejam eles ou não autóctones. Ora, a escola tem um papel fundamental na criação de um espaço

⁵ <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=130>

democrático que promova a aceitação e valorização do Outro, para que todos possamos viver em harmonia (cf. Stoer & Cortesão, 1999). Neste sentido, há que desenvolver nas crianças competências culturais, ou seja, desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes, que lhes permitam viver numa sociedade multicultural, ajudando-as a entender, respeitar e partilhar as diferenças. Assim, as crianças devem encarar a diversidade de forma equilibrada, como algo enriquecedor e não como algo ameaçador ou sem valor.

A educação pré-escolar deve orientar o trabalho para este fim pois é no primeiro contacto com um grupo educativo extrínseco à família que a criança absorve os comportamentos e as regras fulcrais para a vida em sociedade. Desta forma, é importante educar as crianças para a existência de diferentes culturas desde tenra idade (cf. Perotti, 1997). Não esqueçamos que alguns dos objetivos da educação pré-escolar são a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 671).

A educação de infância é considerada a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo principal o desenvolvimento completo da criança, até aos seis anos de idade, no que diz respeito a aspetos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A ação da família e da comunidade em geral são aspetos que se tornam complementares (cf. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

As atitudes de autoconfiança, colaboração, responsabilidade e apoio são reforçadas pelas experiências iniciais, que marcam profundamente um indivíduo, quanto mais positivas ou negativas elas forem. Neste sentido, a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças experiências enriquecedoras e constitui um processo de educação do indivíduo em conjunto com a família e a sociedade em que este está inserido.

É nesta fase de desenvolvimento da criança que ela deve contactar com atividades educativas promotoras da interculturalidade. Assim, a educação intercultural torna-se prioritária na formação de todos os educadores e professores já que estes têm um papel de grande relevância na criação de uma sociedade democrática e pluralista. Silva (2002, p. 66) refere que esta educação “não consiste, pois, simplesmente em ensinar crianças e jovens de

diferentes culturas. Se a escola não se adaptar à cultura de alunos oriundos de grupos minoritários, estes não alcançarão bons resultados (...).”

Por sua vez, verificamos que nem sempre o sistema escolar se mostra capaz de fazer frente ao desafio que é a promoção de uma educação intercultural. Neste sentido, Cardoso (1998) explicita que a escola contribui para a criação de desigualdades (sociais, económicas e culturais) existentes nas crianças, cujas oportunidades de sucesso educativo correspondem, de forma proporcional, aos estatutos sociais e às condições económicas. Como refere Franco (2006),

As expectativas dos professores continuam a ser estigmatizadas tendo em conta a cultura e o meio económico dos seus alunos. Devido a todos os estereótipos existentes nas escolas, os alunos pertencentes a minorias tendem a ter baixa auto-estima, a considerarem-se pertencentes a grupos falhados, sem motivação para o sucesso (p. 22).

Nas palavras deste autor, vemos, portanto, que alguns educadores e professores tendem a ter “dois pesos e duas medidas” no que diz respeito à sua interação com os discentes. Desta forma, é necessário que os professores aceitem as diferenças provenientes da diversidade cultural no sentido de promoverem a igualdade no seio escolar. Consequentemente, professores e educadores devem incrementar uma educação intercultural de forma a incutir a autoestima, a motivação e o autoconceito de cada criança.

A educação intercultural tem como prioridade a valorização da pluralidade de culturas e esta constituirá um ponto crucial para o sucesso de todos os alunos. Silva (2002, p. 65) ressalva que a educação nas escolas deve proporcionar a todos, quer minorias ou maioria, “um espaço de aprendizagem, competências, conhecimento mútuo, diálogo, respeito, aceitação, trabalho conjunto tendo em vista um futuro melhor”. Assim, a diversidade de culturas existentes num estabelecimento de ensino serão enriquecidas, pois através da partilha de culturas distintas estaremos a caminhar para a construção de uma nova sociedade cheia de novas oportunidades, valores, conhecimentos e produtos culturais.

Para Banks (1995), a educação intercultural engloba a diversidade étnica, a multiétnica e o antirracismo. O seu objetivo é levar alterações ao ambiente escolar que permitam melhorar a educação entre grupos sociais distintos. No entanto, segundo Baptista (1997), a educação intercultural deve estender-se não só aos problemas sociais mas a toda a cultura da sociedade,

num sentido globalizado, o que se torna fulcral na luta entre o respeito pelos direitos humanos, na luta contra o racismo, no combate a atitudes xenófobas, bem como na batalha constante pelo respeito pela diversidade cultural existente.

A educação intercultural visa a socialização de sujeitos enquanto cidadãos de forma que estes possam compreender e até amar os Outros na esperança de que germine um melhor entendimento e diálogo entre diferentes povos. O processo de socialização de um sujeito, em particular da criança, atinge um desenvolvimento preponderante no jardim-de-infância pois é nos primeiros anos que as crianças formam os traços essenciais da sua personalidade. Neste sentido, “Fazer esta socialização em simultâneo com a aquisição de valores de tolerância e de respeito pela diferença é, sem dúvida, um dos papéis mais importantes de qualquer educador de infância” (Franco, 2006, p. 23), já que é no período da educação pré-escolar que a personalidade das crianças se desenvolve através de um processo de formação complexo que depende muito do sistema de ensino.

As escolas e jardins-de-infância têm vindo a sofrer alterações na forma como lidam com as suas crianças/alunos, pois sentem a necessidade de acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico e dessa forma tornar a escola numa instituição de ensino mais aberta, dinâmica e eficaz na aceitação e respeito pelo Outro. No entanto, a resistência em inovar, encontrada em muitos contextos de ensino, é um entrave a uma educação intercultural. Neste seguimento, os educadores devem ajudar as crianças a desenvolver comportamentos adequados com todos os que as cercam e é por esta ideia de igualdade de oportunidades no sistema educativo que se rege a educação intercultural.

Até há relativamente pouco tempo, a escola inseria-se num conceito mais homogeneizador e fechado sendo uma das únicas fontes de conhecimento, por isso mesmo discriminava todos aqueles que a nível sexual, económico, cultural, linguístico eram diferentes. No entanto, e face ao fenómeno da globalização que levou a que os contextos de ensino sejam cada vez mais heterogéneos em termos de culturas, a escola atual, uma escola mais aberta e que atende a todo o meio educacional envolvente, discrimina também algumas diferenças entre as crianças. Por conseguinte, cabe aos educadores e aos professores promover os valores de justiça social e equidade, no âmbito de uma educação intercultural, evitando atitudes discriminatórias ou xenófobas (cf. Banks, 1981).

A educação intercultural deve ser aquela que cresce no seio de uma sociedade e deve contemplar uma diversidade de conteúdos culturais; assegurar várias formas de transmissão adaptadas aos alunos, facilitando o acesso ao conhecimento; preparar os alunos, não só para a existência, mas também para o contacto e a vida com a diversidade; integrar diferentes culturas promovendo a sua interação. Esta educação é sem dúvida uma aposta numa educação para todos, onde a reflexão deve estar presente para que preconceitos, estereótipos e atitudes racistas se extingam,

Se na escola se instituir um verdadeiro diálogo de culturas, não serão só os alunos pertencentes a culturas minoritárias os únicos a serem beneficiados. Também os outros alunos terão oportunidade de enriquecimento dos seus horizontes culturais pela aquisição de novos conhecimentos, pela construção de quadros de referência mais alargados, pela relativização de pontos de vista, pelo questionamento e supressão de estereótipos (Estrela, 1992, p. 39-40).

Como podemos atentar nesta citação, o jardim-de-infância e a escola devem ensinar as crianças a saber respeitar as diferenças e saber-conviver com elas, criando meios para que a autoestima e autoconfiança dos alunos seja uma realidade, e não apenas um mero sonho. A escola é crucial para combater os preconceitos, as discriminações, procurando garantir igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo.

A criança, mais do que entender a existência do Outro, tem de aprender a conviver com o Outro. Assim, a implementação de uma pedagogia intercultural, promotora de partilha de experiências, faz com que as “diferenças sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovações, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos” (Vieira, 1999a, p.68).

Atualmente a escola e o jardim-de-infância deparam-se com um grande desafio: criar um espaço multicultural, onde todos os grupos possam ser respeitados e ouvidos, independentemente da sua cultura, numa sociedade igualitária e democrática. Para vencer este desafio, educadores e professores devem refletir na ação e sobre a ação para que possam construir conhecimento profissional, confrontando as suas conceções e as suas práticas, de forma a conferir se estas são congruentes (cf. Alarcão, 2001), tentando melhorar as suas práticas para que todos sejam tratados de forma igual e todas as culturas com as suas diferenças sejam vistas como um enriquecimento mútuo.

Capítulo II: Sensibilização à diversidade alimentar

Breve introdução

A alimentação é uma das funções vitais inerentes à existência do ser humano, exercendo influências no seu modo de vida. Peres (1994) acrescenta que o estado nutricional da alimentação é um dos elementos do meio ambiente com maior repercussão na saúde e na duração de vida do ser humano. Daí Dias (2006) afirmar que “A alimentação é um dos factores ambientais mais importantes para a saúde e bem-estar dos povos” (p. 24) (ver ainda Pinheiro, 2005; Silva, 2007).

Neste sentido, “somos o que comemos” é a premissa que melhor descreve a dependência do ser humano e da sociedade em relação à alimentação e à cultura, isto porque a saúde, a cultura e o desenvolvimento da sociedade advêm desta necessidade humana de se alimentar.

Como sabemos, ao alimentarmo-nos estamos a satisfazer as nossas necessidades biológicas e, além disso, estamos a ter o prazer de comer e a manifestarmo-nos culturalmente.

Para tudo isto, ter acesso aos alimentos não é suficiente pois é necessário saber comer saudável e equilibradamente evitando doenças que podem ser fatais; a obesidade, vários tipos de cancro, doenças cerebrais e cardiovasculares, osteoporose são, entre muitas outras, as mais frequentes.

É desde pequenos que os nossos hábitos alimentares devem ser ajustados já que uma boa educação alimentar é essencial para o crescimento e desenvolvimento do corpo humano. Os pais têm assim a responsabilidade de alimentar as suas crianças de forma correta pois estas são incapazes de se auto sustentar de acordo com o valor nutricional dos alimentos.

No entanto, devido a problemas económicos, de disfunção familiar ou mesmo por falta de informação, algumas crianças apenas encontram na escola a alternativa e oportunidade para aprenderem hábitos alimentícios saudáveis. Para isto é necessário que os responsáveis pela alimentação na escola tenham conhecimentos sobre educação alimentar para que haja uma eficaz intervenção ao nível da alimentação. Contudo, muitos dos profissionais apresentam deficiências de formação nesta área, daí ser necessário investir na formação dos profissionais.

Por outro lado, também as crianças, como consumidoras, devem ser alertadas para os riscos de uma má alimentação. Assim, ações de sensibilização a práticas alimentares saudáveis e o contacto com profissionais das áreas da saúde e alimentação (por exemplo, um

nutricionista) podem ser algumas medidas para alertar as crianças para a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Neste contexto, e como veremos no tópico 3 (Educação alimentar no pré-escolar), a educação alimentar em contexto escolar é fundamental, uma vez que a alimentação saudável é um dos fatores essenciais no crescimento, desenvolvimento e promoção de saúde na criança, no sentido de prevenir doenças associadas à má alimentação, como é o caso da obesidade (Ministério da Economia, 2013).

Assim sendo, o consumo de alimentos deverá estar de acordo com as necessidades diárias das crianças e incluir os mais variados alimentos de cada grupo da roda dos alimentos, tais como: cereais e derivados, tubérculos; leite e derivados; fruta; leguminosas, hortícolas; gorduras e óleos; e carne, ovos e peixe.

1. Diversidade Cultural e Alimentação

A identidade de um povo se dá, principalmente, por sua língua e por sua cultura alimentar. Um conjunto de práticas alimentares determinadas ao longo do tempo por uma sociedade passa a identificá-la e muitas vezes, quando enraíza, se torna patrimônio cultural (Sonati, Vilarta & Silva, 2009, p.137).

A cultura encontra-se na alimentação humana, isto porque comer é uma necessidade fulcral ao indivíduo e o “quê, quando e com quem comer são aspectos que fazem parte de um sistema que implica atribuição de significados ao ato alimentar” (Maciel, 2005, p.49). Neste sentido, sendo a alimentação considerada um fenómeno social esta não se limita apenas à lei da sobrevivência (comer para viver), “pois se os homens necessitam sobreviver (e, para isso, alimentar-se), eles sobrevivem de maneira particular, culturalmente forjada e culturalmente marcada” (Maciel, 2002 cit. por Maciel, 2005, p. 49). Desta forma, ao longo dos tempos, o ser humano foi criando estilos de vida distintos, o que levou a uma grande diversidade cultural, nomeadamente alimentar, ligada ao contexto físico e social.

A alimentação é muito mais do que uma dimensão biológica, é um ato social e cultural (Pinheiro, 2005) que leva à produção de vários hábitos e de sistemas alimentares, onde fatores ecológicos, históricos, culturais, sociais e económicos têm grande destaque uma vez que

abarcam “representações e imaginários sociais envolvendo escolhas e classificações” (Maciel, 2005, p. 49). Portanto, devido à relação entre a alimentação humana e a cultura podemos interpretar os sistemas alimentares como sistemas simbólicos para os quais os códigos da sociedade atuam no estabelecimento de relações entre os seres humanos e a natureza.

Comida e alimento possuem definições distintas na medida em que a comida não é apenas um alimento ou um composto de alimentos mas sim a maneira como nos alimentamos (DaMatta, 1986 cit. por Maciel, 2005). Assim, a forma de comer não define apenas o que é ingerido mas também como é ingerido e quem o ingere (Maciel, 2004).

No processo de construção das entidades socioculturais bem como no processo de afirmação e reconstrução das mesmas é possível identificar certos elementos culturais que se podem tornar “marcadores identitários” (Maciel, 2005, p.50) utilizados como sinais diacríticos, ou seja “símbolos de uma identidade reivindicada” (idem).

Existem formas culturalmente distintas e bem definidas de se alimentar, onde é possível ter em conta os pratos característicos ou a cozinha tradicional que marcam ou representam o grupo cultural em que se inserem.

A cozinha de um grupo está para além da variedade de pratos característicos. Esta é assim um agrupar de elementos tradicionais que a tornam particular e permitem distingui-la de outras cozinhas. Através disto, verificamos que essas cozinhas são constantemente sujeitas a modificações, mas apesar disso são consideradas como referências de identidade.

A construção da cozinha de cada unidade cultural segue em diferentes direções devido às suas condições históricas sendo sempre necessário considerar o processo histórico-cultural.

Em grandes deslocamentos, as populações que se moviam levavam na bagagem um conjunto de hábitos alimentares. Para os satisfazer, com elas levavam plantas, animais, temperos, entre outros (cf. Lima-Reis, 2008).

No que se refere a comidas, a expansão europeia apresenta um quadro complexo. Uma das causas do aumento da complexidade deve-se ao facto de a cozinha do colonizador ser adotada pela população local, o qual passa a dar menos ênfase às práticas tradicionais. Outro facto é de a cozinha do colonizador ser apropriada “por certas camadas sociais que a utilizam como meio de diferenciação social e manutenção de uma dada hierarquia” (Goody, 1989 cit. por Maciel, 2005, p. 51), abdicando de hábitos tradicionais ou modificando-os.

Com o início das grandes navegações o transporte de alimentos teve um grande impulso, por exemplo, produtos próprios da região americana (milho, batata, feijão, etc.) eram desconhecidos inicialmente na Europa, ao serem introduzidos levaram a uma mudança alimentar significativa. A batata, de entre muitos alimentos, é um alimento que, atualmente, está muito presente em toda a Europa. São várias as cozinhas, nomeadamente a alemã, a holandesa e a suíça, que utilizam este alimento para a confeção das suas comidas. A batata é utilizada “tanto em forma de puré como cozida, acompanhando os diferentes tipos de mostardas, das mais suaves às mais picantes” (Sonati, Vilarta, & Silva, 2009, p.139).

Segundo Garcia (2001),

“Quando a alimentação é incluída no estilo de vida, um outro campo de análise é aberto, dizendo respeito às disposições relacionadas às práticas alimentares e sua contextualização no comportamento alimentar. Qualquer mudança na dieta implica profundas alterações nas práticas alimentares o que, por sua vez demanda um redimensionamento da rotina doméstica, das práticas sociais, do ritmo de vida, enfim, representa uma reorganização e realocação da alimentação no *modus vivendi*, que só é possível se for afetada também às condições de vida” (p. 34)

Tendo em conta os aspetos referidos por Garcia é importante realçar o contexto ambiental, socioeconómico e cultural em que surgiram certos pratos.

Remetendo-me ao nosso país, e segundo Tim Kubiak (1989, p.81), “the basic characteristics of portuguese cuisine include savory, substantial, succulent, abundant, and varied menu items. The geographic situation, the climate, the various natural landscapes, social customs, and cultural attributes have shaped a cuisine unique in Europe”. Com efeito, a imensa diversidade de ervas aromáticas na cozinha tradicional portuguesa traduz-se numa tradição gastronómica conferindo uma identidade cultural rica. Esta identidade está marcada por todo o mundo através da exportação para o estrangeiro, sobretudo para países em que se encontram comunidades de portugueses ou que partilham a mesma identidade cultural (por exemplo o Brasil e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), de vários produtos tradicionais portugueses, nomeadamente, o azeite, o vinho, o queijo, as azeitonas. Contudo, não são apenas as comunidades compatriotas que apreciam a gastronomia portuguesa. São muitos os turistas de todo o mundo que se deslocam para o nosso país em busca de sabores

únicos, de uma imensa diversidade gastronómica e de vinhos de alta qualidade. No Alentejo, por exemplo, os produtos mais procurados são os enchidos, os queijos e os vinhos típicos da região. De facto, de norte a sul de Portugal encontramos em cada local uma grande variedade de produtos alimentares e pratos tradicionais. Devido à costa marítima, o nosso país é igualmente reconhecido pela diversidade de peixe, nomeadamente a sardinha, o atum e o marisco. Apesar do bacalhau ser proveniente, maioritariamente, da Noruega é uma referência na gastronomia portuguesa devido a fatores históricos e geográficos. O azeite também ocupa um lugar de destaque no nosso país. Trás-os-Montes, Alentejo e Beira Interior são três das regiões de Portugal onde este produto é reconhecido como sendo de grande qualidade.

Nos países próximos do mar, podemos ver que os peixes e os frutos do mar têm um lugar de destaque, uma vez que constituem a principal fonte de proteína animal. Neste sentido, a forte necessidade de “preservar um alimento, seja por fatores políticos (guerra) ou devido a alterações climáticas” (Sonati, Vilarta & Silva, 2009, p.139) levou ao desenvolvimento de técnicas, como é o caso do preparo e da conservação.

Nem sempre a comida típica de uma região ou que representa uma tradição faz parte da vida diária de um povo. Assim, o mais importante é que a comida seja capaz de despertar um sentimento de “apropriação” por parte do povo, sendo vista como um elemento cultural que caracteriza o país de origem (cf. Reinhardt, 2007). Um bom exemplo desta atitude é o prato tradicional alemão, o *gulasch*, que apesar de ter origem austro-húngara é reconhecido pelo povo alemão como algo característico da sua própria cultura alimentar.

Saborear uma determinada comida vai muito mais além do que “matar a fome” do ser humano. Um prato de comida pode ser considerado um veículo de cultura, uma vez que é capaz de nos transportar para outros lugares. Por exemplo,

“É quase impossível comer sushis e sashimis sem utilizar o hashi e se lembrar do Japão e da China. Uma imersão na cultura alimentar de determinado local nos faz muitas vezes viajar até ele sem sequer sair de nosso próprio território” (Sonati, Vilarta & Silva, p.139).

No que diz respeito à cozinha oriental, a decoração é um elemento crucial nos pratos japoneses. A aparência bonita e as cores que a comida possui faz com que a vontade de comer aumente e que o prato seja apreciado antes de ser ingerido, levando as pessoas a comerem de

forma mais calma; tal acontece também com outras cozinhas, sendo o empratamento considerado um elemento muito importante. A cozinha japonesa que se dedica a uma boa apresentação das suas refeições (Ishige, 2001) junta-se às cozinhas francesa e chinesa, uma vez que todas apresentam pratos, em termos visuais, muito apelativos.

Das mais variadas cozinhas, a francesa foi eleita como a melhor do mundo (Pitte, 1993). Segundo Maciel (2001), a culinária francesa é considerada uma referência na ciência culinária. Além disto, esta cozinha não se caracteriza apenas pelo sabor da sua comida mas também pelo “conjunto de atitudes que envolvem a culinária francesa” (Sonati, Vilarta & Silva, 2009, p.140).

Por sua vez, a diversidade da cultura alimentar no Médio Oriente está intimamente ligada à identidade religiosa do seu povo, como podemos perceber pela alimentação judaica e muçulmana.

As leis da *Cashrut*, isto é, conjunto de leis dietéticas que indicam que alimentos se deve consumir e a forma como devem ser preparados, influenciam fortemente a cultura alimentar dos judeus (Ende, 2006). Estas leis derivam de princípios bíblicos e têm “como objetivo trazer para a alma e o corpo judaico muita santidade” (Sonati, Vilarta & Silva, 2009, p.141).

Segundo as leis da cultura alimentar judaica, todo o alimento que é adequado para o consumo é denominado *casher*⁶ (Ende, 2006). A produção e preparação do alimento *casher* é feita a partir das indicações da *Cashrut*.

Misturar carnes e derivados (sopas, molhos) com leite e derivados (iogurtes, queijo) é proibido na cultura alimentar judaica, ou seja, carnes e derivados e leites e derivados nunca podem ser preparados, servidos ou consumidos em simultâneo. Além disso, os utensílios utilizados para os lacticínios não podem ser os mesmos da carne (Topel, 2003).

As refeições muçulmanas são feitas à base de peixe, carne de carneiro, carne de camelo e aves. O tempero médio e forte nos pratos confere-lhes um sabor característico da cultura alimentar muçulmana. Outra característica desta cultura alimentar é a lei civil e religiosa que, a cada ano, proíbe durante o mês do *Ramadão* a ingestão de comida, bebida e relações sexuais durante o dia (Philips, s.d.).

⁶ Termo utilizado para especificar quais as comidas que os judeus devem consumir e para denominar pessoas ou objetos (cf. Sonati, Vilarta & Silva, 2009).

Referindo-nos à alimentação do continente americano podemos verificar as fortes raízes indígenas. O México é um bom exemplo disso, afinal “A mestiçagem aconteceu sobretudo entre homens espanhóis e mulheres indígenas que transmitiram a sua culinária e os seus hábitos alimentares” (Katz, 2009, p.27). Assim, alimentos como a *tortilla* de milho, os feijões e a pimenta (mais conhecida por pimentão picante) são a base da alimentação do povo mexicano (Katz, 2004). Por outro lado, na região norte do Brasil, a mandioca é um alimento típico herdado dos índios nativos, sendo utilizada em vários pratos, como por exemplo no tucupi, e servida cozida ou como farinha (Sonati, Vilarta e Silva, 2009). Também na região nordeste do Brasil (desde o Piauí até à Bahia), a mandioca é considerada um alimento básico. Além deste, e também sob influência indígena, o feijão e a carne de sol fazem parte da alimentação da região litoral nordestina (idem).

Perante as cozinhas faladas anteriormente, é possível perceber que a alimentação de um povo diz muito sobre a cultura do mesmo. Afinal, uma das formas pela qual uma cultura se expressa é a alimentação.

1.1. Alimentação: da pré-história aos nossos dias

A alimentação é um bem essencial para a existência do ser humano. Ao longo dos tempos, é possível perceber que o “homem não se alimentou sempre da mesma forma e não teve sempre a mesma quantidade e o mesmo tipo de alimentos à sua disposição, bem como o modo de os preparar” (Silva, 2007, p. 17).

Segundo Moreira (2010), a história da humanidade confunde-se com a história da alimentação. Tudo começou na pré-história⁷ com o *homo sapiens sapiens* na procura incessante de alimentos.

Acredita-se que a alimentação do homem na era do paleolítico era feita à base de raízes, folhas, frutos e animais (Perlés, 1998). Com a descoberta do fogo, há aproximadamente 500.000 anos, a alimentação do homem melhorou, causando uma “revolução no modo de vida das sociedades primitivas” (Caraça, 2003, p. 21). Assim sendo, quando o homem aprendeu a

⁷ Período que marca a origem do ser humano até ao aparecimento da escrita.

cozinhar “descobriu que podia restaurar o calor natural da caça, acrescentar-lhe sabores e torná-la mais digerível; além disso, a cocção dos alimentos os tornaria mais fáceis de mastigar” e percebeu “que as altas temperaturas liberavam sabores e odores e que a cocção retardava a decomposição dos alimentos” (Felipe, 2014). O processo de cozedura dos alimentos foi evoluindo ao longo dos tempos, e quanto mais o homem dominava o fogo mais abundantes e nutritivas eram as suas refeições.

Com a caça e a coleção os povos primitivos asseguravam a sua alimentação. Quando existia alimentos em excesso, técnicas como a secagem, fumagem e congelação (feita em lagos gelados ou mesmo em cavidades de solo gelado) eram utilizadas para conservarem os produtos alimentícios.

Já na era do mesolítico, devido ao aquecimento do clima, surgem recursos naturais e vegetais que proporcionaram uma maior diversidade alimentar. Contudo, só a variedade de alimentos é que se alterou, pois a quantidade manteve-se na mesma, uma vez que os nómadas esgotavam facilmente os recursos que encontravam ao seu dispor (Perlés, 1998).

Com a descoberta da agricultura, há cerca de 10 000 anos, o homem deixa de ser um caçador e coletor nómada para ser um agricultor/produtor. Esta descoberta permitiu produzir os alimentos necessários para a quantidade de elementos numa comunidade. Também a domesticação de animais e o desenvolvimento de alfaías agrícolas como moinhos de vento, arados, utensílios de cozinha, foices, azenhas, possibilitaram não só a produção e conservação de alimentos em maior escala (Silva, 2007), mas também o fabrico de produtos como as bebidas fermentadas e o pão.

Os cereais, como a cevada ou o trigo, no antigo Egito, eram a base da alimentação. Segundo Bresciani (1998), a massa, resultado da mistura de farinha com água e sal, depois de levada ao forno dava origem ao pão. Este pão já era confeccionado com uma levedura feita a partir da produção de cerveja fabricada pela mistura de trigo, água e cevada (técnica de fermentação quente) (Silva, 2007). Todavia, para além do pão e da cerveja, os egípcios deram origem a outros alimentos como o vinho, a manteiga, o queijo e as morcelas, sendo estes conservados em vasilhas seladas. Nesta época, plantas aromáticas e especiarias (caril, cominhos, coentros, funcho) e gorduras de animais ou óleos extraídos da noz eram utilizados para temperar e fritar os alimentos.

Já na Idade Média, “houve um aperfeiçoamento lento dos modos de produção de alimentos” (Abreu, Viana, Moreno e Torres, 2001, p. 3), não existindo uma evolução na alimentação. Podemos mesmo referir que existiu um recuo às práticas primitivas, práticas essas relacionadas com épocas de fome e miséria. Neste contexto, a alimentação medieval era, como refere Ferreira (2008), monótona e pobre, sendo feita à base de cereais e vinho. Por sua vez, a carne e o peixe na alimentação medieval dependiam muito da sua abundância e dos preços. Assim sendo, os défices de produção eram cruciais na determinação dos alimentos presentes na mesa. Todavia existiam diferenças entre as classes sociais no que diz respeito ao consumo de alimentos. Neste sentido, o consumo de alimentos era determinado pelos orçamentos familiares que, segundo Ferreira (2008), quanto “mais se descia na classe social maior era o dispêndio com o pão, isto é, com os cereais, e que quanto mais se ascendia na hierarquia maior a importância do acompanhamento” (p. 106). Portanto, apesar de alimentos proteicos como a carne e o peixe estarem presentes nas classes sociais mais ricas, na alimentação dos camponeses estes eram raros. Para além da carência de proteínas, os camponeses também sofriam pela falta de vitaminas, uma vez que os legumes e as frutas não eram consumidos pelas classes mais pobres.

Com a revolução industrial, a indústria alimentar sofreu grandes alterações, tendo o “consumo[s] de frutos, legumes frescos, carne, peixe, lacticínios, ovos, açúcares e produtos açucarados, bebidas alcoólicas, chá, café, águas gaseificadas e refrigerantes” (Silva, 2007, p.48) aumentado de forma acentuada, resultado, possivelmente, da amplificação e desenvolvimento dos meios de transporte e de novas técnicas de conservação dos alimentos (esterilização, pasteurização, congelação, etc.). Segundo Flandrin (1998), a alimentação com a revolução industrial passou a ser mais rica em proteínas e lípidos.

É importante referir que durante o século XIX e metade do século XX a alimentação do ser humano era feita à base de cereais e o fornecimento proteico foi mudando de origem vegetal para animal. Já na década de 50 do século passado as proteínas animais ganharam grande titularidade na alimentação humana e, em poucos anos, o aumento de carne tornou-se superior ao aconselhado, levando o indivíduo a ter problemas de saúde. Assim, o aperfeiçoamento de métodos e a generalização da utilização de aditivos facilitou o trabalho

nas cozinhas, na medida em que o trabalho culinário passa a ser praticamente feito nas fábricas (Sorcinelli, 1998).

Também o fenómeno da globalização (ver tópico 2) contribuiu para que a alimentação dos nossos dias se alterasse. Com a expansão do *fast-food*, por exemplo, a falta de tempo dos indivíduos para confeccionarem as suas refeições ou mesmo a mudança de estatuto da mulher no mercado de trabalho, a alimentação humana tem-se vindo a tornar cada vez mais pesada e carregada de hidratos de carbono.

1.2. O pão nas diferentes culturas

Enquanto forma de expressão de uma cultura, a alimentação “é um dos meios privilegiados para as sociedades efectuarem trocas de valores, relações identitárias e prazeres” (Santos & Cunha, 2011, p. 3).

Situações sociais, económicas ou religiosas são dos principais fatores que conduziram à modificação da alimentação ao longo dos tempos (Valerie, 1989).

Segundo Santos e Cunha (2011), a alimentação é vista como um meio de diferenciação das variadas civilizações, uma vez que é através da comensalidade que “surge a distinção entre o homem civilizado e os bárbaros: o primeiro junta ao alimento do corpo a valorização do espírito através da sociabilidade, algo que os segundos não fazem” (p. 3).

O pão não é só considerado um alimento básico na cultura portuguesa, mas também em outras culturas, nomeadamente em culturas do mediterrâneo, do norte de África e do médio oriente. Este alimento assumiu, ao longo dos tempos, um carácter simbólico. Contudo, existem alimentos que se equivalem ao pão, que, em outras culturas, também têm vindo a adquirir uma certa simbologia. Por exemplo, “Na cultura judaica, a simbologia do pão atinge um nível espiritual profundo. Tendo-se tornado símbolo de comunhão com o divino, o próprio Jesus adota-o para se tornar presente na Eucaristia” (Cabral, 2013, p. 7).

Na cultura portuguesa existe uma ampla variedade de diferentes tipos de pão espalhados pelas diversas regiões de norte a sul de Portugal, sendo eles o pão de milho muito característico da região norte, de centeio representativo da região da Serra da Estrela e o pão de trigo típico da zona norte (Brites & Guerreiro, 2008; Santos & Cunha, 2011).

Na península ibérica, o pão teve origem no império romano e, ao longo dos tempos, foi deixando marcos culturais. Este alimento foi fundamental na época dos descobrimentos, principalmente nas longas viagens. Este pão era cozido duas vezes no forno para garantir a durabilidade (Cabral, 2013). Também o simbolismo do pão influenciado pelo cristianismo, desde a sua origem até aos dias de hoje, foi um marco essencial na cultura popular portuguesa. Daí existirem várias lendas e contos associados ao pão. Uma das lendas mais emblemáticas é a “lenda das rosas”, que tem como protagonista a rainha Santa Isabel. Nesta lenda, assiste-se à transformação do pão destinado aos pobres em rosas (cf. Rocha, 2011). Assim, esta lenda para além de reconhecer o pão como alimento básico da alimentação, retrata também a simbologia da rosa como algo de perfeito, como símbolo da transformação e do amor fraterno. A variedade de provérbios sobre o pão constitui um símbolo da cultura portuguesa. Assim, “A alusão ao pão está presente nos provérbios sobre os efeitos das condições climáticas, a qualidade das colheitas, a sazonalidade do meio rural, o comportamento humano, as relações sociais, a alimentação, os laços familiares e a religião” (Cabral, 2013, p. 11).

Saindo de Portugal e viajando pelo mundo, encontramos diferentes culturas em que o pão, como alimento básico, assume também um carácter simbólico. Contudo, na história e cultura de um povo, para além do pão, existem outros alimentos que adquiriram ao longo dos tempos um determinado simbolismo.

Se observarmos o continente africano, facilmente percebemos quais são os cereais mais cultivados desde a antiguidade: o sorgo, o milho painço, o milho-miúdo, o feijão-frade e as lentilhas. Árvores como o embondeiro⁸ e a mulemba⁹, na cultura africana destacam-se pela “utilidade proporcionada à comunidade, que delas [se] servem” (Miranda, s.d.). Segundo Miranda, (s.d.), estas árvores para além de oferecerem benefícios às pessoas, também servem de meio de comunicação entre os humanos e os espíritos. Cabral (2013) acrescenta que o fruto do embondeiro, denominado em Angola como o “pão macaco”, e as suas folhas são utilizadas como remédio para a cura de feridas. Todavia, os tempos foram mudando e o desenvolvimento das rotas comerciais entre o continente africano e o continente asiático, através de mercados

⁸ “também conhecido por baobá, é uma árvore frondosa que chega a medir trinta metros de altura e até onze metros de diâmetro de tronco” (Miranda, s.d., p. 2).

⁹ “ou figueira africana, é também uma árvore frondosa que chega a medir até trinta metros de altura e apresenta copa volumosa e muito ramificada” (idem).

de origem árabe, e os descobrimentos portugueses permitiram que alimentos básicos como o arroz, o milho e a mandioca fossem introduzidos em África (Cabral, 2013).

Remetendo-nos ao continente americano, mais concretamente à região brasileira, é possível verificar que existe uma vasta diversidade de alimentos básicos. Esta diversidade pode explicar-se pelas mudanças históricas e culturais provocadas pela era dos descobrimentos portugueses e pela imigração, já no século XX, de vários povos (italianos, japoneses, etc.) (Cabral, 2013). A mandioca, tal como o milho e a batata-doce, são alimentos básicos da região brasileira (Sonati, Vilarta e Silva, 2009). Só mais tarde, e a partir dos povos nativos e característicos dessa região, produtos alimentícios como o açúcar, o arroz, as bananas, as mangas e os cocos, por influência portuguesa, foram introduzidos na alimentação brasileira.

Focando-nos agora no continente asiático, podemos constatar que o arroz cozido é a base da alimentação chinesa. Já na Índia, as especiarias são reconhecidas pelas suas características “medicinais, espirituais e religiosas” (Cabral, 2013, p. 12). O arroz, na região sul da Índia, é um alimento base da alimentação, uma vez que a maior parte da população é vegetariana devido a motivos religiosos.

Conforme o que foi referido, podemos ver que o pão é um alimento básico da alimentação. Na cultura árabe o pão está presente em todas as refeições e é, muitas das vezes, utilizado como substituto dos talheres. Por sua vez, na cultura judaico-cristã o pão é visto como um dom de Deus, uma vez que sem este o ser humano não pode viver (Bento XVI, 2008), na medida em o pão representa a vida. Contudo, em algumas culturas o pão é substituído, na sua simbologia e presença, por outros produtos alimentares, produtos esses que são cultivados de acordo com o clima ou mesmo os solos das mais variadas regiões do mundo (Santos e Cunha, 2011).

2. Globalização e Alimentação

Como já foi referido anteriormente, a alimentação “é uma das funções vitais inerentes a qualquer ser vivo” (Silva, 2007, p.17). Além disso, a alimentação envolve vários fatores, entre

eles: biológico, ecológico, económico, político e sociocultural, essenciais na evolução das sociedades.

Face ao mundo globalizado em que vivemos é necessário refletir sobre a alimentação e as práticas alimentares humanas, sensibilizando para a adoção de uma alimentação saudável e equilibrada desde tenra idade, mas conhecendo e respeitando as diferenças culturais, nomeadamente a nível alimentar.

Segundo Martins (2009), “o conceito de globalização encontra-se habitualmente associado ao crescente fluxo de bens, serviços, tecnologia e capital que ocorre através das fronteiras nacionais e entre as estruturas e redes de produção e comercialização internacionais” (p. 2). Assim sendo, a globalização caracteriza-se como sendo um fenómeno cultural, económico, político e tecnológico (Giddens, 2000), que levou a uma maior aproximação entre diferentes povos, originando uma “maior difusão das condutas sociais e culturais de uma determinada comunidade ou sociedade” (Martins, p. 2). Navarro (2005) acrescenta que a globalização é o resultado da combinação de dois termos globalização e localização. Tal combinação resulta de dois conceitos opostos que ao interagir dão origem a uma situação complexa e mutável, criando novas oportunidades. A alimentação mundial é um bom exemplo para percebermos esta situação, na medida em que a agitação contínua de processos de globalização convive com mecanismos de valorização de produtos locais que, nos dias de hoje, têm mais importância. Neste seguimento, Santos (2004) refere que não existe apenas uma entidade única denominada globalização e realça que existem globalizações, sendo a alimentação uma das partes constituintes do processo da globalização.

Falar da expressão “globalização da alimentação” significa abordar um conjunto de processos, no seu geral veiculados, que tendem a dar uma dimensão global à alimentação e que englobam a produção e o consumo (Navarro, 2005 cit. por Martins, 2009). Neste contexto, a globalização alimentar pode ser entendida como um

fenômeno decorrente da modernidade, afinal, boa parte dos fatores responsáveis por esses movimentos são fenômenos dos tempos modernos, especialmente do período pós-guerras: industrialização, crescente produção e circulação internacional de produtos e *commodities*, expansão das corporações transnacionais e aperfeiçoamento das tecnologias de preservação, entre outros (Fonseca, 2011, p. 77).

Assim, à semelhança de outras manifestações da globalização, a globalização da alimentação, “determinada[o] pela estrutura socioeconómica” (Garcia, 2003, p. 484), está rodeada por vários fatores, como os *media* e as políticas agrícolas, económicas e sociais.

Nos dias de hoje, a imigração constitui um dos fenómenos que mais contribui para a globalização da alimentação. Os imigrantes promovem a acentuação deste fenómeno, uma vez que com eles trazem a sua cultura alimentar e, com isso, novos alimentos chegam ao país de acolhimento (Martins, 2009). De facto, e segundo Navarro (2005), quando o indivíduo migra para outro local, leva com ele hábitos alimentares da sua comunidade de origem. Exemplo disto é a comida chinesa que, por ser considerada uma das mais internacionalizadas, se encontra espalhada pelo mundo inteiro devido aos imigrantes chineses.

Em Portugal, deparamo-nos com uma grande diversidade e disponibilidade em relação à alimentação. Contudo, esta disponibilidade e diversidade foi variando ao longo dos tempos, atingindo um aumento crescente na segunda metade do século XX. No nosso país, a evolução do consumo alimentar tem sido analisada pelas Balanças Alimentares Portuguesas¹⁰ (BAP) do INE.

Analisando a evolução das disponibilidades alimentares durante os anos de 1960 a 1980 em Portugal, é possível verificar o aumento dos níveis de consumo médios, no que diz respeito à carne, ao leite, ao queijo, às manteigas, aos óleos vegetais, ao açúcar e às bebidas. A abertura dos mercados e a crescente adesão de vários países à União Europeia foram etapas marcantes nas disponibilidades alimentares de todos os povos. A partir da década de 90 até aos dias de hoje, é possível constatar que as disponibilidades alimentares dos portugueses continuam a alterar-se:

“[A] análise ao quinquénio 2008/2012 revela dois períodos marcadamente distintos: até 2010 um período de expansão caracterizado por elevadas disponibilidades alimentares e calóricas e a partir de 2010 com reduções acentuadas das disponibilidades alimentares. O ano de 2012 detém os níveis mais baixos de disponibilidades alimentares de carne de bovino dos últimos 10 anos. Seria igualmente necessário recuar 13 anos, para se encontrar um nível semelhante de disponibilidades alimentares de carne de suíno, passando a carne de aves, pela primeira vez de que há registos

¹⁰ “A Balança Alimentar Portuguesa (BAP), enquanto instrumento analítico de natureza estatística, permite retratar as disponibilidades alimentares e sua evolução em Portugal, em termos de produtos, nutrientes e calorias, e não a caracterização dos consumos alimentares dos residentes no país” (INE, 2014).

estatísticos, a garantir a principal disponibilidade de carne em Portugal. Idêntica tendência se verificou com as disponibilidades de frutos, laticínios e pescado, e que revelam em 2012, respetivamente, mínimos de 20, 9 e 8 anos” (INE, 2014).

Perante a análise do INE (2014), em termos médios, verifica-se decréscimos na carne (aproximadamente 5,9 Kg por habitante), no pescado (cerca de 3,2 Kg por habitante), no vinho (7,6 l por habitante), na cerveja (8,3l por habitante), nos frutos (10,6%) e leite (4%). Por sua vez, observou-se um aumento nos cereais (cerca de 2,1%), nos produtos hortícolas (aproximadamente 5,8%) e nos produtos estimulantes como o café e sucedâneos, cacau e chocolate (4%). Além disto, é de referir que a carne de aves, nos dias de hoje, garante a principal disponibilidade de proteína animal em Portugal. Tal facto pode verificar-se devido não só à crise económica que está na base da procura de preços mais acessíveis, mas também ao facto da carne de aves ser considerada mais saudável, por ser rica em proteínas e ter menos gorduras saturadas que as carnes vermelhas.

Também no nosso país, podemos encontrar uma enorme variedade de gastronomias internacionais, em grande parte, fruto dos fluxos migratórios. Assim, e com facilidade, o povo português pode degustar uma refeição tradicional de outro país sem sair do seu. No que se refere às novas matérias-primas, isto é, à introdução de novos alimentos, a globalização das comunicações contribuiu para uma maior facilidade de circulação de produtos alimentares provenientes de vários pontos do globo, a baixo custo. Navarro (2005) acrescenta que muitos produtos exóticos que hoje existem espalhados pelo mundo advêm dos imigrantes. Além disso, estes indivíduos também são os responsáveis pela crescente diversidade e disponibilidade de alimentos e pela expansão das culturas gastronómicas, nomeadamente em comidas confeccionadas em casa ou em restaurantes. Neste sentido, verifica-se um aumento de prestadores de serviços, na área alimentar, em escolas, hospitais, empresas, entre outros (Proença, 2009). Em termos do comércio alimentar é de notar o aparecimento de várias cadeias de *fast food* de diferentes proveniências culturais e geográficas. As empresas de alimentação coletivas e comerciais para além de terem a possibilidade de igualar ementas e induzir novos comportamentos alimentares, expandem, ainda, diferentes formas de trabalhar.

Neste contexto, um dos fatores que mais contribuiu para a mudança da alimentação nacional foi a globalização da alimentação. Exemplo disso é a invasão de novos produtos, a

expansão das grandes superfícies comerciais, a democratização do *fast food* (Martins, 2009), a difusão da ciência nos meios de comunicação, ou até mesmo o uso do discurso científico na publicidade de alimentos (cf. Garcia, 2003).

A globalização alimentar vai muito para além das trocas gastronómicas, dos movimentos migratórios mundiais ou da maior diversidade de alimentos. Também a forma como os indivíduos encaram os novos alimentos/práticas alimentares constitui uma das implicações da globalização da alimentação. Afinal, o “comportamento alimentar é complexo, incluindo determinantes externos e internos ao sujeito” (Garcia, 2003, p. 484). Assim sendo, as práticas alimentares, condicionadas pela estrutura socioeconómica da sociedade moderna, “engendram determinantes culturais e psicossociais” (idem), que podem resultar em confrontos culturais entre grupos sociais.

Perante a presença de diferentes culturas alimentares, o homem decide aceitar ou rejeitar novos hábitos alimentares. Quando estes são aceites, o indivíduo percorre um processo de absorção e de integração, caso contrário ocorre a rejeição.

Durante todo o processo de absorção, o modelo sociológico de imitação e distinção está presente. Segundo Garcia (2003), apesar das diferenças económicas e socioculturais, os países em desenvolvimento (pobres, rurais) tendem a imitar os países desenvolvidos (ricos, urbanos, ocidentais). Assim, os países ricos são vistos como um modelo a seguir. No entanto, estes países “procuram preservar e promover as suas tradições e cenários sociais” (Martins, 2009, p.5), o que nos remete para duas ideias cruciais, uma delas é que a alimentação faz parte da vida cultural do homem e a outra é que o estatuto social determina a posição social dos grupos em relação à estrutura social a que pertencem.

Neste contexto, Martín (2003) refere que a alimentação como necessidade cultural “aspira a aumentar a la comodidad, elevar el nivel de vida y aportar una imagen social” (p. 7). Portanto, o alimento é visto como um elemento capaz de aproximar ou distanciar diferentes grupos culturais/classes sociais.

Por outro lado, o processo de rejeição alimentar pode surgir em oposição ao processo de absorção. A rejeição alimentar acontece, muitas das vezes, devido ao valor simbólico que certos grupos culturais atribuem ao alimento. Por exemplo, na religião indiana a vaca é um animal sagrado, daí este não fazer parte da alimentação indiana. Outro exemplo de rejeição

alimentar é o caso dos vegetarianos, que por opção ou mesmo por uma filosofia de vida, não comem carne, aves, peixes e seus derivados (Slywitch, 2012).

Perante o que foi referido anteriormente, podemos perceber que os fatores socioculturais estão na base da exclusão de determinados alimentos das práticas alimentares dos indivíduos e que o fenómeno da imigração foi um dos motes para a globalização alimentar. Assim, ao longo dos tempos, e com a facilidade de conservar e transportar alimentos, a variedade de alimentos aumentou. Contudo, e apesar da diversidade alimentar espalhada pelo mundo, a rejeição alimentar é um fator condicionante que, devido a estilos de vida ou a aspetos culturais, influencia a alimentação de um indivíduo.

No entanto, uma cultura alimentar num mundo globalizado não implica a extinção de culturas alimentares locais (Martins, 2009). Afinal duas culturas ou mais podem dar origem a um encontro cultural alimentar rico e aliar traços alimentares comuns às duas culturas. Exemplo disto mesmo, segundo Fischler (1995 cit. por Martins, 2009), é a culinária dos restaurantes estrangeiros que adaptam a sua comida tradicional introduzindo-lhe o “molho” da cozinha recetora. Assim sendo, as alterações nos produtos ou sabores de determinados alimentos traduzem-se em ajustes “às estruturas culinárias do país recetor” (Martins, 2009, p. 6), dando origem à miscigenação alimentar, com raízes da culinária do país de origem.

O facto de vivermos numa sociedade globalizada, marcada pela variedade de culturas e línguas, a diferença alimentar é um fator a ter em conta na educação, uma vez que, desde cedo, as crianças devem ser sensibilizadas para demonstrarem atitudes de respeito pelo Outro e de aceitação pela diversidade de práticas culturais, como é o caso da alimentação.

3. Educação Alimentar no Pré-Escolar

Antigamente, o excesso de peso e as reservas de gordura eram vistas como um símbolo de saúde e prosperidade. A alimentação tida como uma questão de sobrevivência e a principal preocupação nutricional era “assegurar o aporte de energia para alcançar as necessidades dietéticas” (Bonito, 2011, p. 135). Atualmente já não é isto que acontece. O ser humano não vê a alimentação unicamente como uma forma de satisfazer as suas necessidades nutricionais, adotando, cada vez mais, estilos de vida associados “(...) a um aumento do consumo de

alimentos de alta densidade energética, com baixo teor de fibra, aumento do consumo de açúcares, um decréscimo da actividade física e um estilo de vida mais sedentário (...)” (Rocchini, 2002; Wang, Monteiro e Popkin, 2002; Lissau et al., 2004; Carmo et al., 2006 cit. por Bonito, 2011, p. 135). Neste sentido, o excesso de peso e a obesidade são vistos como uma epidemia que tem vindo a aumentar de ano para ano.

Segundo a Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, uma em cada três crianças tem excesso de peso e de acordo com a Comissão Europeia,

Portugal está entre os países europeus com maior número de crianças afectadas por esta epidemia: 29% das crianças portuguesas entre 2 e 5 anos têm excesso de peso e 12,5% são obesas. Na faixa etária dos 6 aos 8 anos, a prevalência do excesso de peso é de 32% e a da obesidade é de 13,9% (APCOI, 2014).

Assim sendo, existe a emergência de uma educação alimentar, isto é, “ um processo contínuo, que passa pelo acesso à informação, pela compreensão e interiorização dessa informação, pela motivação, pela capacidade e possibilidade de escolha e por estratégias de manutenção da mudança” (Nunes & Breda, 2001, p. 10), no sentido de melhorar o comportamento alimentar dos indivíduos e comunidades; motivar e reforçar a mudança para a adoção de hábitos alimentares saudáveis; e alertar para os benefícios de uma alimentação saudável, no que diz respeito à saúde.

Saber e estar motivado não é o suficiente para causar uma mudança no comportamento. No entanto, se o meio ambiente (físico, económico, social e cultural) que envolve o indivíduo oferecer condições adequadas que permitam a mudança, o comportamento será, a seu tempo, alterado.

Quando falamos na mudança de hábitos alimentares temos de ter em consideração que os fatores de motivação e reforço da mudança para a adoção de hábitos alimentares saudáveis devem ser variados, “contemplando a vertente informativa, educativa e de suporte ambiental” (Nunes & Breda, 2001, p. 10), e continuamente adaptados e mantidos.

A família, a escola em cooperação com todos os serviços de saúde, autarquias e outras estruturas da comunidade oferecem condições fulcrais para o desenvolvimento do processo da educação alimentar.

A família tem um papel essencial na alimentação da criança na medida em que esta é “responsável pela formação do comportamento alimentar da criança através da aprendizagem social, tendo os pais o papel de primeiros educadores nutricionais” (Aparício, 2010, p. 283). Neste sentido, e segundo Ramos e Steim (2000), as experiências alimentares da criança no seu processo de aprendizagem são influenciadas pelos fatores culturais e psicossociais da sua família. Nos primeiros anos de vida, a junção de uma correta introdução de novos alimentos com uma socialização alimentar adequada levam a criança a adquirir as suas próprias preferências alimentares, através da oferta de alimentos saudáveis e variados, responsáveis pela determinação do seu modelo de consumo (Birch, 1998).

Neste âmbito, as estratégias alimentares que os pais utilizam nos primeiros anos de vida dos seus filhos podem ser adequadas ou não, o que vai ser determinante nas escolhas alimentares dos mesmos e no seu auto controle na ingestão alimentar (Rozin, 1990).

Também as escolas e jardins-de-infância, enquanto agentes educadores, e as suas parcerias também têm um papel decisivo na alimentação das crianças, uma vez que cabe aos diferentes estabelecimentos de ensino educar para uma mudança social consciente que enalteça práticas saudáveis e desincentive hábitos prejudiciais para a saúde, através da conquista de conhecimentos e modificação de atitudes e comportamentos pela comunidade escolar.

Neste seguimento, os objetivos da educação alimentar em educação pré-escolar são os seguintes: “criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação; encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificada; promover a compreensão da relação alimentação e saúde; promover o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis” (Nunes e Breda, 2001, p. 11).

Os diferentes programas de educação alimentar, quando adequadamente implementados nas escolas, constituem um meio para a concretização destes objetivos ajudando a alcançar resultados significativos na prevenção da obesidade infantil.

Assim, é importante referir que no pré-escolar

(...) a educação para a saúde e higiene fazem parte do dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões (...),

porque deve comer a horas certas e porque não deve abusar de determinados alimentos (Ministério da Educação, 2007, p. 84).

Para terminar, e tendo em conta os conceitos-chave educação intercultural e educação alimentar de que temos vindo a falar ao longo destes dois capítulos, é importante referir que estes estão interligados, uma vez que a alimentação é uma das formas pela qual uma cultura se expressa. Assim, cultura é alimentação quando se produz, quando se prepara e quando se consome (cf. Montanari, 2006). Quando se produz porque o ser humano não se limita a utilizar o que a natureza lhe oferece “ (...) como fazem todas as outras espécies animais, mas quer criar o seu próprio alimento, pondo a actividade de produção acima da de predador” (idem, p. 7). É cultura quando se prepara, porque “obtidos os produtos base da sua alimentação” (idem), o homem é capaz de os transformar através do fogo e de uma elaborada tecnologia exibida pelas práticas de cozinha. A alimentação é também cultura quando se consome, uma vez que o homem, apesar de poder comer de tudo o que é comestível, é capaz de escolher a sua própria alimentação “recorrendo a critérios ligados quer à dimensão económica e nutricional do gesto quer aos valores simbólicos de que se reveste a própria comida” (idem).

Face ao mundo globalizado em que vivemos e à diversidade cultural existente, há que sensibilizar, desde tenra idade, as crianças para a aceitação da diversidade cultural, incluindo a cultura alimentar, do Outro, do diferente. Além disso, e tendo em conta a alta taxa de obesidade infantil, há que incentivar para a prática de uma alimentação saudável e equilibrada.

Capítulo III: Metodologia e apresentação do projeto de intervenção pedagógica

1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

No primeiro tópico deste capítulo faremos um enquadramento metodológico do nosso estudo, evidenciando a metodologia de investigação utilizada para a sua realização, salientando as suas características, as suas finalidades e os elementos que a diferenciam de outras metodologias de investigação. Ainda neste tópico, falaremos da questão e objetivos da nossa investigação, justificando a nossa escolha pela temática das línguas e culturas, aliada à alimentação saudável.

1.1. Metodologia de Investigação: a Investigação-Ação

Para a concretização do nosso estudo, e tendo em conta as especificidades do mesmo, decidimos adotar uma metodologia com características de investigação-ação (IA), numa perspetiva qualitativa. Escolhemos esta metodologia uma vez que possibilita aos educadores e professores uma maior implicação, um maior aperfeiçoamento profissional e uma maior autonomia (Bodgan & Biklen, 1994). Além disso, consideramos esta metodologia um instrumento fundamental para poder dar resposta à nossa questão de investigação, uma vez que é através desta que os professores e educadores encontram estratégias de ação mais fundamentadas e mais adaptadas ao contexto de modo a melhorar e responder às suas necessidades.

A metodologia de IA utilizada em investigação na área da educação insere-se no grupo dos métodos qualitativos (cf. Coutinho, 2005, cit. por Castro, 2012, p.2), já que o objetivo dos investigadores é o conhecimento do sujeito como pessoa, e o processo pelo qual a investigação se desenvolve tem maior relevância em relação aos resultados obtidos pelo mesmo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Para Bartalomé (1986), a IA é um processo reflexivo que liga, de forma dinâmica, a investigação, a ação e a formação à prática (in Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 356). Elliot (1991 cit. por Afonso 2005) acrescenta que a IA constitui o “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (p.74). Na área da educação, a IA tem como finalidade primordial a análise da

realidade educativa, em que todos os intervenientes têm de tomar consciência de que o conhecimento advém do confronto e contraste dos significados produzidos pelo pensamento reflexivo (Mesquita-Pires, 2010 cit. por Castro p. 3). Neste sentido, a metodologia de IA, em situações educacionais, destina-se “a ajudar professores (...) a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter, 1993 cit. por Afonso, 2005, p. 74).

A IA como metodologia de investigação qualitativa, dado o seu carácter contínuo e sequenciado, combina a planificação, a ação, a observação e a reflexão num processo cíclico, como podemos observar na figura seguinte:

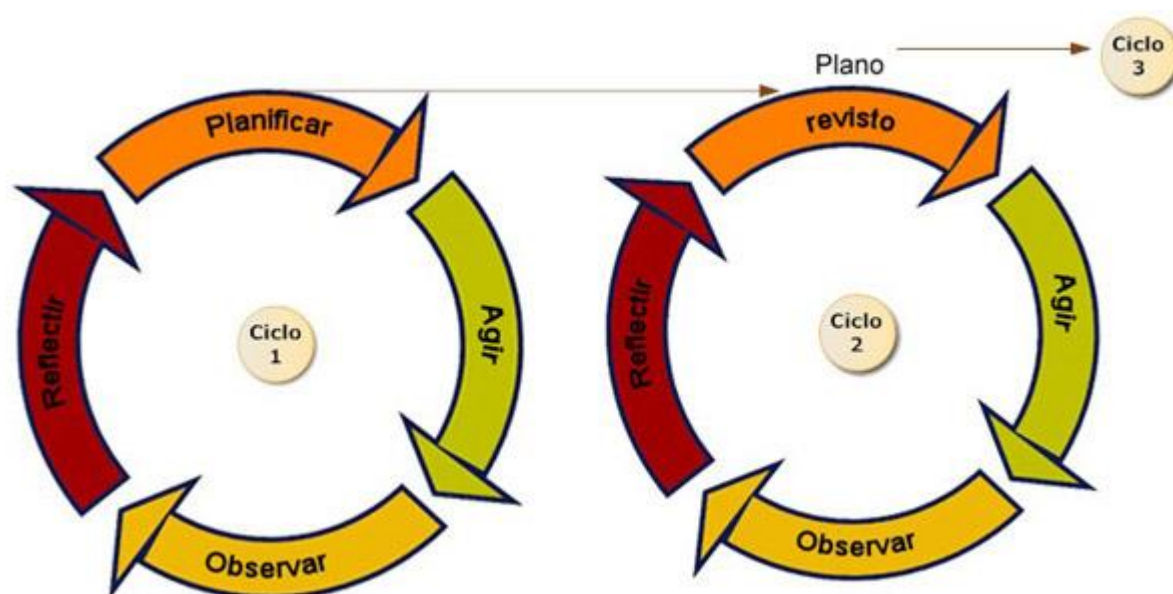


Figura 1 - Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (In Coutinho et al., 2009, p. 366)

Segundo Coutinho et al. (2009), nas quatro fases da metodologia de investigação-ação (planificação, ação, observação e reflexão), o investigador deve ter um olhar retrospectivo e prospetivo sobre todos os momentos que compõem este modelo. Assim, o momento dedicado à reflexão sobre os resultados obtidos serve de mote para uma nova planificação, em que as modificações na prática são realizadas com vista a uma melhoria dos resultados. Seguindo o modelo espiral de ciclos da IA (figura 1), o “investigador tem a oportunidade de analisar todas as interações e reajustar a sua investigação” (Pereira, 2014, p. 42). Afinal, é através da

dinâmica cíclica da ação-reflexão, no âmbito da IA, que o investigador/professor/educador regula, de forma continuada, a sua ação, com o intuito de recolher e analisar informações essenciais no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógico-didática (Moreira, 2001). Sanches (2005) acrescenta que,

A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de ação/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula (p. 128).

Em suma, e como se pode observar pela figura 1, um processo de IA, sendo processo dinâmico, não se limita apenas a um só ciclo, uma vez que as suas fases “não devem ser entendidas como passos estáticos, completos em si mesmos, mas apenas momentos” da espiral da investigação-ação (Cardoso, 2014, p.31). Assim, o movimento cíclico tem como objetivo principal “(...) operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados(...)” nas fases seguintes (Coutinho et al., p. 366).

É de salientar que as reflexões sucessivas que o educador/professor faz sobre a sua prática contribuem não só para a resolução de problemas como também contribuem para a modificação da sua planificação e da sua ação (Moreira, 2001).

O nosso projeto de investigação apresenta várias características que, do nosso ponto de vista, consideramos estarem em conformidade com a IA, uma vez que ela é:

- Cíclica - na medida em que as descobertas iniciais geraram mudanças nas intervenções posteriores, existindo sempre uma união entre a prática e a teoria. No entanto, e apesar de não termos completado os dois ciclos da IA, consideramos que de sessão para sessão fomos nos apercebendo de alguns erros e tentámos, ao longo do projeto, colmatá-los, para que a prática fosse exercida da melhor maneira.
- *Prática e interventiva* - lidámos com um “problema” real, isto é, conhecemos o contexto e levantámos uma questão, para que com a implementação do projeto pudessemos, posteriormente, solucioná-lo.

- *Crítica* - porque enquanto investigadora não pretendíamos apenas compreender e analisar a nossa prática, mas também refletir criticamente sobre ela para podermos melhorar todo o processo.
- *Participativa e colaborativa* - no decorrer de todo o projeto, as duas educadoras-estagiárias da díade foram co-investigadoras juntamente com os restantes intervenientes – educadora, crianças, assistente operacional.
- *autoavaliativa* - todas as modificações que fomos fazendo ao longo de todo o processo de investigação foram continuamente avaliadas e monitorizadas, tendo em conta a sua flexibilidade e adaptabilidade.

(Cf. Coutinho et al., 2009, Cohen e Manion, 1994; Moreira, 2001 e Denscombe, 1999).

Centrando-nos agora na metodologia qualitativa, esta é uma metodologia “que assume um carácter descritivo, de modo que os dados recolhidos se apresentam em forma de palavras ou imagens em detrimento de números, o que leva a uma análise minuciosa do mundo por parte do investigador” (Henriques, 2012).

Esta metodologia pode ser fundamentada através de dois níveis, o nível conceptual e o nível metodológico. O nível conceptual diz respeito à investigação de ideias, aos conhecimentos anteriores, à descoberta de significados das ações individuais ou colaborativas, a partir de todos os intervenientes do processo (Pacheco, 1993). Relativamente ao nível metodológico, o investigador tem como objetivo descobrir a intenção/propósito da ação, analisando-a “ (...) na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28). Mertens (1997) acrescenta que neste nível o investigador tenta perceber a situação, sem ter expectativas prévias sobre o fenómeno em estudo.

A relação que o investigador estabelece com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria na metodologia qualitativa se desenrole de modo metódico e intuitivo, “a partir do próprio terreno, à medida que os dados emergem” (Creswell, 1994, cit. por Coutinho, 2011, p. 26).

Para que uma investigação qualitativa se desenrole, isto é, para que o investigador possa chegar à construção da teoria, este deve partir do levantamento dos dados recolhidos através da participação de todos os intervenientes, da sua representação e consequente análise (ver figura 2).



Figura 2 - O desenrolar de uma investigação qualitativa (cf. de Coutinho, 2011, p. 26)

Na área da educação, para inúmeros autores, a investigação qualitativa possui inúmeras características, sendo elas:

- Interpretativa - o significado que os participantes atribuem às coisas e à sua vida são focos de uma atenção especial por parte do investigador, ou seja, existe um maior interesse pelo processo de investigação do que pelos resultados em si (Bisquerra, 1998, p.3, cit. por Coutinho, 2011, p. 22).
- Naturalista - o ambiente natural é visto como uma fonte direta de dados e o investigador constitui um instrumento fundamental (Neves, 1996; Coutinho, 2011).
- Descritiva – Bresler (2000), refere que “Há preferência por uma descrição em linguagem normal. Os dados recolhidos adquirem mais a forma de palavras e gráficos e não tanto de números” (p. 7).
- *Indutiva* - a investigação qualitativa para além de descritiva é também indutiva, uma vez que “(...) a orientação dos acontecimentos e os seus pontos de convergência emergem frequentemente durante a recolha de dados” (idem). Os dados recolhidos são analisados de forma indutiva, não sendo utilizados para confirmar ou refutar hipóteses construídas anteriormente (Bogdan & Biklen).
- *Papel do investigador(a) como elemento fundamental* - os investigadores devem ter uma atitude crítica e reflexiva face ao seu trabalho (Pereira, 2014).

- Respeito *pelos princípios étnicos* (idem) - o investigador deve respeitar o anonimato dos participantes e aceitar as decisões dos mesmos.

Todas as características que acabámos de mencionar justificam, na nossa opinião, a metodologia que escolhemos para o nosso projeto de investigação, uma vez que: o ambiente natural onde recolhemos os dados foi o jardim-de-infância no qual desenvolvemos a nossa prática pedagógica, durante os períodos destinados ao nosso projeto, onde nós, enquanto investigadoras, pudemos assumir um papel de responsabilidade pela implementação e recolha de dados do mesmo; realizámos descrições de todos os dados, apoiadas na observação, nas notas de campo, nas videograções e em fotografias; analisámos o processo de aprendizagem das crianças no decorrer do próprio processo e não como um produto final; mantivemos um espírito crítico e reflexivo face à nossa prática; respeitámos sempre as crianças, ou seja, em todas as atividades que propusemos perguntávamos às crianças quem gostaria de participar, caso alguma não quisesse a sua escolha era respeitada.

Face a esta metodologia apresentada é ainda importante refletir sobre o papel de um professor/educador ao longo de um processo de investigação. Assim, e no decorrer de uma dada investigação, o professor/educador deve ser capaz de refletir e analisar criticamente as suas ações e o resultado das mesmas à luz da investigação produzida e do saber que ele próprio constrói em contacto com a teoria e a prática (Castro, 2012). Neste contexto, a reflexão do professor/educador deve incidir em três momentos: reflexão na ação (mesmo que por breves instantes, no momento de intervenção, a prática é reformulada), reflexão sobre a ação (onde existe a reconstrução da ação para, posteriormente, ser analisada de forma retrospectiva) e reflexão sobre a ação na ação (que auxilia o profissional a determinar as suas ações futuras, a compreender problemas futuros e a descobrir novas soluções) (Alarcão, 1996).

Ao longo da prática vão surgindo questões ou mesmo incertezas que obrigam o investigador/professor/educador a refletir. Assim, no processo de IA, o investigador deve, acima de tudo, fazer uma exploração reflexiva da sua prática, para que, no futuro, a possa reformular e resolver possíveis anomalias que detete no decorrer do processo de investigação (cf. Coutinho et al., 2009).

Como já referimos anteriormente, esta metodologia é muito utilizada na área da educação, na medida que esta pretende investigar a realidade educativa e, consequentemente, estimular a mudança nessa mesma realidade. Portanto, para que haja modificações significativas com vista a uma melhoria, é necessário que todos os intervenientes tomem consciência das lacunas existentes no seu meio e estejam aptos a colaborar (Zuber-Skerrit, 1996 cit. por Coutinho et al., 2009, p.363).

Sintetizando o que já foi dito, a IA é uma metodologia que implica o planeamento, a ação, a observação e a reflexão visando:

- compreender, melhorar e reformular as práticas do educador/investigador;
- articular a investigação, a ação e a formação;
- aproximar o investigador da realidade conduzindo à mudança e ao conhecimento;
- colocar o investigador como protagonista da investigação.

(cf. Coutinho et al., 2009).

Para concluir, podemos referir que, durante o nosso percurso de investigação, tivemos uma atitude reflexiva sobre o mesmo, identificámos problemas e procurámos soluções para os mesmos, mobilizámos várias estratégias, refletimos sobre os resultados obtidos e procurámos encontrar novas formas de atuação, construindo conhecimento teórico-prático sobre o ato educativo.

1.2. A questão de investigação e seus objetivos

O presente estudo, como atrás referido, focaliza-se na área da educação intercultural e da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) aliada à temática da alimentação saudável. Assim, definimos como questão orientadora de investigação:

- Como sensibilizar para hábitos alimentares saudáveis, no pré-escolar, através da educação para a diversidade linguística e cultural?

Através da elaboração e implementação de um projeto didático, com características de investigação-ação, incidindo sobre a temática da alimentação saudável como meio de

sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, pretendemos alcançar os seguintes objetivos investigativos:

- Compreender como sensibilizar à diversidade linguística e cultural a partir da temática da alimentação (de diferentes povos);
- Perceber de que forma a abordagem a diferentes alimentos, usados na alimentação de diferentes povos, sensibiliza as crianças para a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Face ao exposto e explicitada a nossa questão e respetivos objetivos de investigação, passaremos à apresentação do projeto de intervenção, implementado junto de um grupo de 19 crianças da educação pré-escolar.

2. Apresentação do projeto de intervenção pedagógica

Depois de identificarmos e caracterizarmos a metodologia de investigação usada na realização do nosso estudo, neste segundo tópico do capítulo 3, faremos uma apresentação do projeto de intervenção pedagógica, que se concretizou tendo como base a questão e os objetivos de investigação enunciados anteriormente. Tendo em conta o contexto e as características das crianças com que contactámos procurámos: inserir curricularmente o tema em estudo (diversidade linguística e cultural e alimentação saudável); caracterizar a instituição e o grupo de crianças que participaram na investigação; explicitar os objetivos gerais e específicos do projeto de intervenção; e descrever as quatro sessões que constituíram o projeto no seu todo.

2.1. Inserção curricular do tema

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) foram um documento fulcral para inserir curricularmente o tema em estudo (sensibilização à diversidade linguística e cultural e alimentação saudável), no âmbito da educação pré-escolar.

Em relação à diversidade linguística e cultural, neste documento (OCEPE) torna-se claro a importância do contacto com outras línguas e culturas no processo de aprendizagem de uma criança,

- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (Ministério da Educação, 1997, p.15).
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade (idem, p.20).

Segundo estes dois dos objetivos pedagógicos das OCEPE, é possível verificar que a abordagem e o contacto com diferentes línguas e culturas são potencialmente benéficos para o desenvolvimento da criança. Assim, o contacto com outras linguagens (verbais ou não verbais) é fundamental para o desenvolvimento da expressão e comunicação da criança, e para um melhor conhecimento e compreensão do mundo que a rodeia. Para além disso, o contacto com diferentes culturas, no meio escolar ou na sociedade em que a criança está inserida, faz com que esta perceba mais facilmente que nem todos somos iguais e que há que respeitar o Outro tal como ele é.

Ainda nas OCEPE é possível constatar que existe, na educação pré-escolar, a possibilidade de sensibilizar para “uma língua estrangeira (...), sobretudo se esta tem sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). Tendo em consideração estes referentes, consideramos totalmente pertinente a implementação do nosso projeto no âmbito da educação pré-escolar, uma vez que um dos nossos objetivos é sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural existente no mundo.

No entanto, o nosso projeto não se restringe apenas à sensibilização à diversidade linguística e cultural mas também aborda a alimentação saudável. Assim, e segundo as OCEPE,

(...) a educação para a saúde e higiene fazem parte do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer, (...) porque deve comer a horas certas e porque não deve abusar de determinados alimentos (Ministério da Educação, 1997, p. 84).

Tendo em conta este pequeno excerto, é possível verificar que estas questões apelam à realização de atividades que permitam às crianças aprofundar determinados conhecimentos e práticas em relação à sua alimentação, nomeadamente em termos de identificação dos mais variados alimentos e compreensão das suas funções.

Terminado o enquadramento curricular do tema em estudo, faremos, de seguida, uma breve caracterização da realidade do contexto de intervenção, caracterizando não só a instituição que nos acolheu, como também caracterizaremos o grupo com o qual desenvolvemos o nosso projeto de investigação.

2.2. Caracterização dos intervenientes e do contexto

2.2.1. Caracterização geral da instituição

O jardim de infância no qual desenvolvemos o nosso projeto de intervenção situa-se no concelho de Ílhavo, num estabelecimento de ensino inaugurado no início do ano letivo 2010/2011. Para além da valência de educação pré-escolar este edifício contempla mais duas valências: 1.º CEB e atividades de tempos livres.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

2.2.2.1. Caracterização geral

O grupo de crianças com quem trabalhamos encontra-se à responsabilidade de uma educadora de infância e de uma assistente operacional e é constituído por 19 crianças, cinco do género feminino e catorze do género masculino.

Pela observação do gráfico 1 é possível concluir que a maioria do grupo (catorze crianças) tem três e quatro anos. Também neste gráfico podemos observar que apenas cinco crianças são finalistas do pré-escolar, ou seja, à partida, no próximo ano letivo, irão frequentar

o 1.º CEB, antevendo-se que permaneçam no Jardim-de-Infância catorze crianças do grupo atual. Ainda neste gráfico é possível verificar a diversidade de idades que o grupo de estudo apresenta. Segundo as OCEPE (1997), a diversidade é vista como algo positivo uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

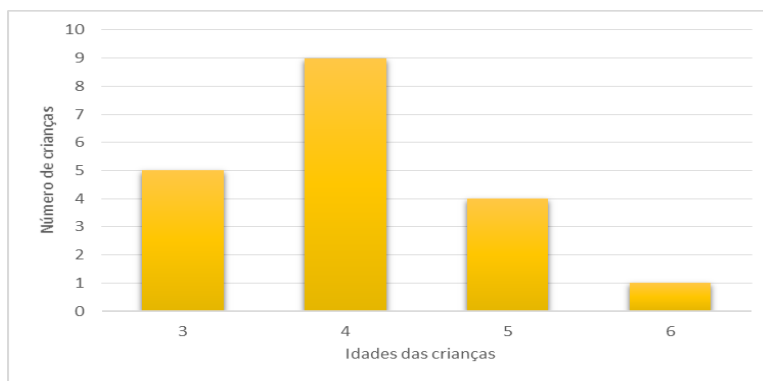


Gráfico 1 - Idades das Crianças

O nosso grupo era à data da realização do presente estudo composto por cinco crianças de etnia cigana que se encontram totalmente integradas no meio educativo. Estas crianças mostram-se interessadas nas atividades propostas, colaboram e estabelecem relações positivas com todos os intervenientes presentes na sala de atividades. As restantes crianças, para além de se encontrarem também integradas no meio escolar, demonstram atitudes de respeito e curiosidade face às diferenças culturais das crianças de etnia cigana. Assim, e face à diversidade cultural existente na sala de atividades, a educação pré-escolar tem o dever de inserir as crianças de grupos sociais distintos, no respeito pela pluralidade das culturas, e favorecer a consciência das mesmas enquanto membros da sociedade (Ministério da Educação, 1997).

Neste grupo, os níveis de bem-estar emocional e implicação¹¹ evidenciados são bastante variados, existindo crianças com níveis baixos (1 e 2) e crianças com níveis altos (4).

¹¹ Os níveis de bem-estar emocional e de implicação são dois pontos de referência para avaliar a qualidade em qualquer contexto escolar uma vez que indicam o quanto a organização e dinâmica do contexto contribuem para que as crianças se sintam bem, a serem elas mesmas e, também, para assegurar as suas necessidades básicas (cf. Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente ao bem-estar emocional, que diz respeito a “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers *et al*, 1997, 2005b, cit. por Portugal e Laevers, 2010, p. 20), podemos afirmar que a maioria das crianças apresenta níveis médio e médio-alto (entre 3 e 4) de bem-estar emocional, expressando sinais de alegria, satisfação, vitalidade e à-vontade com os colegas e os adultos. Por outro lado, existem algumas crianças que evidenciam sinais de desconforto emocional e alguma inatividade em alguns momentos do dia.

Sendo a implicação “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Laevers, 1994b, cit. por Portugal e Laevers, 2010, p. 25), a maioria do grupo evidencia níveis médio e médio-alto de implicação (nível 3), uma vez que as crianças na sua maioria demonstram concentração nas atividades propostas, investindo esforço e entusiasmo no que estão a fazer e mostrando cuidado e carinho pelo trabalho. Contudo, existem algumas crianças que se distraem com muita facilidade no decorrer das atividades, abandonando-as por vezes a meio.

2.2.2.2. Caracterização individual

Depois de caracterizar o grupo no geral, consideramos pertinente dar a conhecer de forma mais pormenorizada sete das crianças constituintes do jardim-de-infância que se mostraram mais implicadas e interessadas em realizar todas as atividades de pós-leitura propostas, sendo elas: Mafalda, Guilhermina, Bernardo, André, Martim, Timóteo e Julião¹². Neste sentido, pretendemos caracterizar estas crianças tendo como base as suas características individuais, as suas necessidades e os seus interesses.

A análise e reflexão realizadas durante as fases de observação e de intervenções pontuais da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS A2) foram cruciais para que percebêssemos algumas das características mais evidenciadas pelas crianças no seu dia-a-dia. Para isso, e durante estas duas fases, recorreremos ao preenchimento da ficha individualizada 2i do Sistema

¹² Todos estes nomes são fictícios, no sentido de manter o anonimato dos participantes.

de Acompanhamento das Crianças (SAC) (in Portugal & Laevers, 2010, p. 171) para caracterizar as crianças.

A Guilhermina (5 anos) é uma criança que evidencia níveis de bem-estar e de implicação altos. É muito simpática, bem-disposta e bastante sociável. Adere com facilidade às atividades propostas. Brinca com todas as crianças da sala e mostra grande proteção em relação às crianças mais novas.

O Bernardo (5anos) é bem-disposto, comunicativo, sociável. Apresenta algumas dificuldades ao nível da linguagem, estando a ser seguido por um especialista de terapia da fala. Esta criança apresenta nas diferentes atividades momentos ambíguos: ora está atento e interessado, ora é irrequieto e perturbador. É muito próximo do João, acabando muitas vezes por ser influenciado pelo mesmo nas suas escolhas.

A Mafalda (5 anos) é uma criança que evidencia níveis de bem-estar e implicação altos. É simpática, bem-disposta, muito sociável. Demonstra um enorme à-vontade no contexto, mostrando ser muito comunicativa. Para além disso, é uma menina com livre iniciativa e interessada. Através das conversas que tivemos com esta criança é de salientar que a Mafalda é bastante estimulada em casa em relação a vários temas (como a alimentação saudável e a preservação do meio ambiente e dos seus recursos) e fala fluentemente. Apesar de ser bastante participativa, nem sempre respeita a regra de esperar pela sua vez de falar, acabando por amuar e falar “à mimo” quando é chamada à atenção.

O André (4 anos) é um menino muito carinhoso que evidencia níveis de bem-estar e de implicação altos. É bastante comunicativo, expressivo e demonstra, na maior parte das vezes, interesse pelas atividades propostas. Esta criança é atenta e possui uma boa capacidade de memorização.

O Martim (4 anos) é uma criança sociável, alegre e cumpridora de regras. Apresenta um nível de bem-estar alto e de implicação médio-alto. É muito participativo e interessado. Às vezes recusa-se a realizar uma dada atividade proposta para continuar a brincar com os amigos.

O Julião (4 anos) foi uma das crianças em que notámos uma maior evolução. No início do ano letivo apresentava níveis de bem-estar médio e de implicação baixos, mas com o passar do tempo o nível de implicação passou para médio-alto. É uma criança de etnia cigana,

introvertida e simpática. Atualmente podemos dizer que participa voluntariamente nas atividades propostas, estando bastante implicado no que lhe é pedido, passando a maior parte do seu tempo com o João¹³, seguindo-o como exemplo e fazendo o que este lhe pede.

O Timóteo (4 anos) é uma criança calma, participativa e cumpridora das regras. Apresenta um nível de bem-estar alto e um nível de implicação médio. Na maioria das vezes, demonstra estar contente e disponível para brincar e interagir com todos os colegas.

2.3. Objetivos gerais e objetivos específicos do projeto de intervenção

Antes de focalizarmos o nosso discurso nos objetivos gerais e específicos do projeto de intervenção é necessário esclarecermos que este projeto foi desenvolvido em díade no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. No entanto, e apesar de a díade de estágio ter em comum a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, enveredámos por caminhos diferentes. No nosso caso em específico, e como referimos anteriormente, aliámos a temática da SDLC à alimentação de diferentes povos e à alimentação saudável, a nossa colega aliou a mesma temática ao desenvolvimento sustentável. Desta forma, todas as atividades foram pensadas, discutidas e partilhadas tendo como base os nossos objetivos e a nossa questão de investigação.

Face ao que referimos, tendo em conta apenas o nosso estudo, consideramos que o nosso projeto de intervenção se desenvolveu tendo em conta dois objetivos pedagógicos (de aprendizagem) fundamentais:

- Compreender que no mundo existem diferentes povos com culturas e línguas distintas;
- Valorizar e respeitar a diversidade de características e hábitos (incluindo os alimentares) de outras pessoas e comunidades.

¹³ O João (6 anos) é uma criança de etnia cigana que evidencia níveis de bem-estar médios e de implicação baixos. É bem-disposto, muito introvertido e não gosta muito de falar. Demonstra, na maioria das vezes, alguma negação face aos pedidos que lhe são feitos. Esta criança utiliza frequentemente a língua portuguesa para comunicar, mas quando está chateada começa a falar na sua língua materna, Caló. O irmão mais novo frequenta a mesma sala de jardim-de-infância e nota-se a proteção que o João exerce sobre ele. Brinca essencialmente com os rapazes, sendo o seu maior interesse jogar futebol ou andar de mota no espaço exterior. Perante o grupo de rapazes da sua sala de atividades, esta criança, sendo a mais velha, é vista como o líder.

Focalizando-nos agora nas sessões do projeto, podemos dizer que estas foram orientadas em torno de alguns objetivos específicos, objetivos esses que desejávamos que fossem alcançados pelas crianças, como está patente no quadro 1.

Sessões de Intervenção	Objetivos Específicos
Sessão O – <i>A História do Tapete Mágico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo. • Desenvolver conhecimentos culturais (acerca de lendas, personagens históricas – por exemplo o Rei Salomão –, etc.).
Sessão 3 – <i>Em Terras de Marrocos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a linguagem oral; • Identificar os ingredientes que entram na confeção do pão <i>ferrah</i>; • Perceber que o pão <i>ferrah</i> é originário de Marrocos; • Reconhecer diferentes alfabetos (latino e árabe); • Identificar hábitos alimentares e modos de comer marroquinos e hábitos alimentares e modos de comer portugueses.
Sessão 4 – <i>Venezuela: Um país de tradições</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a linguagem oral; • Perceber que o pão de <i>jamón</i> é originário da Venezuela; • Identificar os diferentes grupos da roda dos alimentos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Situar os diferentes ingredientes utilizados no fabrico do pão de <i>jamón</i> na roda dos alimentos indicando a sua função. • Identificar e comparar a palavra <i>pão</i> em português, espanhol e árabe; • Compreender que o espanhol é uma língua falada na Venezuela.
Sessão 5 – Caça ao Tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspetos culturais e linguísticos referentes aos países e povos abordados nas sessões anteriores.

Quadro 1- Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção

De seguida, passaremos a descrever, de forma mais pormenorizada, as sessões implementadas no âmbito do projeto de intervenção.

2.4. Organização e descrição das sessões

Como referimos anteriormente, o projeto de intervenção, intitulado “Viajando no Tapete Mágico”, foi criado em díade. Neste sentido, o projeto da díade, no seu todo abarcou seis sessões, duas foram implementadas em conjunto (a primeira e a última sessão) e as restantes foram divididas equitativamente por cada elemento da díade. A figura 3 apresenta



Figura 3 - Sessões do projeto de intervenção (díade)

graficamente todas as sessões do projeto: as sessões 1 e 2 foram implementadas apenas pela nossa companheira de díade, Rita Silva; as sessões 3 e 4 foram implementadas por nós; e, como já referido, a sessão 0 e a sessão 5 foram implementadas por ambas. Importa referir que o projeto foi pensado e planificado em

conjunto, uma vez que procurámos articular à temática da SDLC, as diferentes áreas específicas escolhidas por cada uma (alimentação saudável e desenvolvimento sustentável) e as outras áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

Face ao mencionado, passaremos a descrever, em seguida, apenas as nossas sessões individuais e as sessões executadas em díade (0 e 5).

2.4.1. Sessão 0 – “Tapete Mágico”

10 de novembro de 2014

Antes do desenvolvimento do projeto, as crianças contactaram com a roda dos alimentos, tendo sido trabalhado os diferentes grupos de alimentos, suas funções e a importância de uma alimentação equilibrada e variada, onde os cereais, nomeadamente o pão, têm um papel preponderante.

No intuito de contextualizar o nosso projeto, realizámos em díade um teatro de sombras para o grupo geral, com o auxílio de uma luz negra. Com a sala de atividades às escuras e com a luz negra, as crianças foram surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que brilhava no escuro. Explicámos ao grupo que o tapete se chamava Tamá e possuía poderes mágicos. Com isto, propusemos às crianças a leitura da história de vida do Tamá, escrita pela díade (cf. Anexo 1.1.3).



Figura 4 - Tapete decorado

A leitura foi realizada na sala de atividades e foi feita para o grupo geral de crianças. A história retrata a vida de um tapete voador que já viajara por todo o mundo e, por coincidência, foi descoberto perto do jardim-de-infância das crianças pelas educadoras estagiárias. O Tamá, já muito cansado, tinha ido contra os ramos de uma árvore e magoara-se, como tal, as educadoras estagiárias trouxeram-no para dentro da sala de atividades na esperança de todos os meninos conseguirem ajudá-lo a melhorar.

Após a exploração da história, foi, então, pedido às crianças que ajudassem a decorar parte do tapete. Nesse sentido, em grupos de quatro elementos, todas contribuíram para embelezar o Tamá, dando-lhe mais cor e, desta forma, ajudá-lo a voltar a voar.



Figura 5 - Mapa-mundo

Para finalizar esta sessão, a díade apresentou ao grupo um mapa-mundo com o objetivo de, em grande grupo, fazermos uma pequena exploração do mesmo. Foi possível perceber que algumas crianças já tinham conceções acerca deste conteúdo, referindo que sabiam que se tratava de uma representação do

mundo, que nós vivemos no mundo e que existem outras pessoas que vivem no mesmo mundo, umas mais longe e outras mais perto de nós. No entanto, nenhuma criança sabia localizar Portugal no mapa, mas com as pistas fornecidas pelas educadoras estagiárias, conseguiram identificar a localização de Portugal, bem como a do seu Centro Escolar.

O mapa-mundo foi um recurso material utilizado ao longo do projeto que permitiu às crianças compreenderem que existem diferentes povos espalhados pelo mundo com culturas e línguas diferentes.

2.4.2. Sessão 1 – “Em Terras de Marrocos”

17 de novembro de 2014

A sessão 1 do nosso projeto de intervenção iniciou-se com a revisão das sessões anteriores, incidindo, em especial, nos aspetos culturais e linguísticos abordados na sessão intitulada “Uma aventura em Marrocos”. Esta sessão tivera como objetivo principal que as crianças identificassem hábitos alimentares e modos de comer marroquinos, por comparação aos hábitos alimentares e modos de comer portugueses.

Com o intuito de todas as crianças atingirem o objetivo pretendido desta sessão, foi lida a continuação da história do Tamá, o tapete mágico, denominada “Em terras de Marrocos” (ver anexo 1.2.3). Esta história fala sobre a visita do Tamá e de cinco crianças do grupo ao melhor amigo deste, o Hassan, que vivia em Marrocos. Nesta visita, as crianças e o Tamá deslocam-se até casa do Hassan e percebem que os seus hábitos alimentares e modos de comer são distintos dos seus (o pão é achatado em forma de círculos; a família do Hassan come com as mãos e bebe chá de menta às refeições; as mesas onde são servidas as refeições são baixas; a mãe do Hassan cozinha na *tagine* os guisados; etc.).

Após a leitura da história, foi colocado às crianças um conjunto de questões com o intuito de a educadora estagiária perceber se estas tinham compreendido a história ouvida.



Figura 7 - Atividade de construção da receita do pão *ferrah*

Posteriormente, foi proposto às crianças a confeção do pão mencionado na história, *ferrah*, e a construção da respetiva receita. Neste momento, as crianças foram divididas em dois grupos e, à vez, foram, com a ajuda da educadora estagiária, confeccionar o pão.¹⁴ Foi pedido a cada grupo que se dispusesse à volta de uma mesa onde se encontravam

os ingredientes necessários à confeção do pão *ferrah*. A educadora estagiária, antes de prosseguir para a fase da mistura dos alimentos, juntamente

com as crianças, foi levantando e mostrando os mesmos para compreender se estas os identificavam. Posto isto, as crianças, seguindo as indicações dadas, procederam à confeção da massa do pão. Depois de feita a massa, foi dado a cada elemento do grupo um bocadinho de massa para que amassassem e “criassem” a forma do pão da história ouvida. Quando as crianças acabaram, colocaram o seu bocadinho de massa num tabuleiro para que, mais tarde, depois de levedada, esta fosse cozida numa frigideira pela educadora estagiária. Quando este grupo acabou a atividade, a educadora estagiária perguntou quem gostaria de registar a receita do pão que tinham acabado de fazer. Nem todas as crianças se mostraram com vontade de realizar a atividade e a



Figura 6 - Atividade de confeção do pão *ferrah*

educadora estagiária executou-a apenas com aquelas que se voluntariaram (Mafalda, André, Edgar e Marco). Assim, a cada criança foi entregue uma tabela e um conjunto de imagens que diziam respeito à receita do pão anteriormente confeccionado (ver anexo 1.2.4). As imagens dadas tinham vários ingredientes e os três passos para a concretização da receita. Numa primeira fase, foi pedido que as crianças

recortassem e colassem na tabela apenas os ingredientes que faziam parte da receita. Numa segunda fase, foi facultado às crianças imagens dos passos que estas realizaram na confeção do pão e foi pedido que estas as organizassem por ordem, fazendo corresponder a imagem do passo ao número correspondente. Em simultâneo com esta atividade, a educadora estagiária iniciou a confeção do pão com o grupo que faltava, repetindo o mesmo procedimento que teve com as primeiras crianças.

Terminada a atividade da confeção do pão *ferrah*, a educadora estagiária realizou outra atividade com as crianças que se voluntariaram (Mafalda, André, Guilhermina, Edgar e Leonardo). Esta atividade consistia em colorir duas imagens de pão. Depois de colorido, as crianças deveriam rodear a imagem do pão abordado na história. Por baixo dos dois pães estava escrito *pão* em português e *pão* em árabe (خبز) e as crianças copiaram as palavras escritas para baixo da imagem respetiva (ver anexo 1.2.5). Posteriormente, a educadora estagiária perguntou às crianças se a escrita das duas palavras era igual, com o objetivo de perceber se estas reconheciam as letras. Para finalizar esta atividade a educadora estagiária perguntou se as crianças queriam ouvir a palavra *pão* em árabe e, no fim, todas repetiram a palavra ouvida.



Figura 8 - Atividade de coloração e escrita da palavra pão em português e em árabe

Para esta sessão ainda estava previsto a realização de um jogo sobre os hábitos alimentares portugueses e os hábitos alimentares do Hassan e da sua família. No entanto, e devido à falta de tempo, este jogo passou para o início da sessão seguinte, servindo de revisão desta sessão.

Para terminar esta sessão, as crianças foram conduzidas até à cozinha da instituição,



Figura 9 - Momento de reflexão e de convívio tipicamente marroquino

¹⁴ Enquanto o primeiro grupo confeccionava a massa do pão, as restantes crianças brincaram livremente no exterior.

onde observaram a educadora estagiária a cozinhar o pão na frigideira coberto com seixos à maneira marroquina. De seguida, as crianças foram levadas novamente para a sua sala e desfrutaram de um “convívio” tipicamente marroquino, provando o pão que foi confeccionado, bebendo chá de menta e comendo couscous (um dos alimentos que a mãe do Hassan cozinhava). Ainda neste convívio, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre as atividades que realizaram ao longo desta sessão, dizendo o que gostaram ou não de fazer.

Finalizada a sessão, podemos dizer que o objetivo desta foi cumprido. A maioria das crianças mostrou-se disponível para a realização das atividades, percebendo que a família do Hassan tem hábitos alimentares e modos de comer diferentes dos nossos. É de salientar que as crianças que realizaram a atividade de colorir a imagem do pão e da cópia da palavra pão escrita em árabe e em português foram capazes de perceber que a escrita da palavra pão nestas duas línguas era diferente. Ainda nesta atividade, as crianças associaram letras da palavra pão escrita em português a letras do seu nome próprio.

Para além disso, é de salientar que as crianças foram capazes de recontar a história ouvida e de pôr as “mãos à obra”, confeccionando o pão abordado na história.

2.4.3. Sessão 2 – “Venezuela: Um país de tradições”

18 de novembro de 2014

A sessão 2 iniciou-se com o jogo: “Hábitos alimentares e modos de comer marroquinos *versus* Hábitos alimentares portugueses” (ver anexo 1.2.6), que estava destinado a ser realizado na sessão anterior e que, devido à falta de tempo, não foi possível concretizar. Neste jogo, as crianças estavam sentadas aleatoriamente na área da manta e foi-lhes apresentada uma cartolina, onde se encontrava representado o menino marroquino (Hassan), o nome do seu país e a fotografia do grupo do jardim-de-infância, igualmente, com o nome do seu país. Deste modo, e pedindo ao grupo que a regra do esperar pela sua vez de falar fosse respeitada, a educadora estagiária, à vez, apresentou várias imagens de hábitos alimentares e modos de comer marroquinos e portugueses. O objetivo desta atividade era que as crianças fossem capazes de fazer corresponder as imagens ao país correspondente.

De seguida, foi lida a continuação da história do Tamá intitulada “Venezuela: Um país de tradições” (ver anexo 1.2.3). Esta história falava sobre a visita do Tamá e de seis crianças do grupo à prima de um menino da sala de atividades, a Guadalupe, que vivia na Venezuela.



Figura 10 - Leitura da história: *Venezuela: Um país de tradições*

Nesta visita, as crianças e o Tamá passearam com a Guadalupe e descobriram algumas tradições natalícias da Venezuela (as *patinatas*; a vinda do menino Jesus entregar os presentes às crianças no Natal; o consumo do tradicional pão de *jamón*). Além disso, na história, a prima do menino da sala de atividades levou o Tamá e os seus

companheiros de viagem até à casa da avó, onde esta confeccionou o pão de *jamón*.

Após a exploração da história, foi colocado às crianças um conjunto de questões com o intuito de a educadora estagiária perceber se estas tinham compreendido a história ouvida.

Posteriormente, e com as crianças que se voluntariaram (Julião, Mafalda, André, Guilhermina, Martim e Bernardo), a educadora estagiária dirigiu-se para a biblioteca onde foi realizado o jogo “Sou o pão de *jamón*”¹⁵ (ver anexo 1.3.4). Em cima da mesa da biblioteca estavam várias imagens de vários alimentos, sendo muitos deles ingredientes utilizados na confeção do pão tradicional da Venezuela abordado na

história. Inicialmente, a educadora estagiária levantou, à vez, cada imagem para saber se as crianças identificavam os diferentes alimentos. Estas reconheceram todos à exceção das uvas passas. De seguida, foi pedido a cada criança que retirasse uma imagem e dissesse se esse alimento fazia ou não parte dos ingredientes presentes no pão de *jamón*.

Selecionados os ingredientes, foi dada a cada criança uma imagem do pão de *jamón* para colorir. Por baixo desta estava a palavra *pão* escrito em espanhol (*pan*) e foi proposto que as crianças copiassem a palavra escrita por baixo da imagem (ver anexo 1.3.5). Quando terminaram, a educadora estagiária mostrou-lhes a ficha do pão *ferrah* que fizeram na sessão

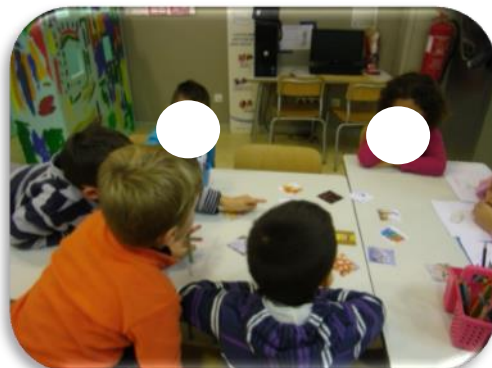


Figura 11 – Jogo: Sou o pão de *jámon*!

anterior e perguntou se a escrita da palavra pão era semelhante ou não nas três línguas. De imediato, as crianças perceberam que a escrita da palavra pão nas três línguas abordadas era diferente. Além disso, detetaram que a escrita da palavra pão em português e em espanhol era semelhante, identificando que a última letra da palavra pão escrita nestas duas línguas era diferente.



Figura 12 – Ficha pão de jámon



Figura 13 – Prova do pão de jámon

Depois de terminada esta atividade, a educadora estagiária regressou com as crianças à sala de atividades e reuniu todo o grupo com o intuito de levar as crianças para o refeitório da instituição. Neste espaço, as crianças tiveram a oportunidade de provar o pão presente na história.

Seguidamente, as crianças foram encaminhadas para a sala onde se juntaram na área da manta. Aqui foi proposto, em grande grupo, que as crianças colocassem os ingredientes do jogo do pão de *jamón* na roda dos alimentos. À medida que iam respondendo, a educadora estagiária lembrava com as mesmas as funções dos diferentes grupos da roda dos alimentos.

Para finalizar, a educadora estagiária propôs que as crianças refletissem sobre as atividades desenvolvidas ao longo do dia e dissessem o que gostaram mais ou menos de fazer.

Terminada esta sessão foi possível concluir que os objetivos gerais desta sessão foram atingidos (ver quadro 1). As crianças identificaram tradições natalícias venezuelanas como as *patinatas*, reconheceram que o pão de *jamón* é originário da Venezuela, identificaram

¹⁵ Enquanto algumas crianças realizavam esta atividade, as restantes permaneceram na sala de atividades com a educadora cooperante e iniciaram a pintura de rolos de papel higiénico para a construção da árvore de Natal.

diferentes alimentos e respectivas funções; compreenderam que o espanhol é a língua falada na Venezuela; compararam palavras escritas em espanhol, português e árabe; identificaram letras.

2.4.4. Sessão 3 – “Caça ao Tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais”

19 de novembro de 2014

A última sessão iniciou-se com um pequeno diálogo recordando as histórias e as atividades realizadas ao longo do projeto. Em conjunto com todas as crianças relembrações que, no mundo, existem vários povos com modos de vida distintos uns dos outros e que falam diferentes línguas. Nesta fase, o grupo foi mencionando os povos que foram abordados ao longo do projeto, os aspetos culturais mais marcantes de cada um, bem como a língua que falavam.

De seguida, explicámos ao grupo que iríamos fazer uma caça ao tesouro pela instituição. Na fase de planificação pensámos em realizar o jogo no espaço exterior da instituição, mas devido às condições atmosféricas desse dia tal não foi possível.

Após a diáde explicar com clareza as regras da caça ao tesouro, o grande grupo foi dividido equitativamente em quatro equipas, de cores diferentes, e a cada uma foi entregue um mapa. Em cada equipa estava representada uma das crianças mais velhas da sala que ficava responsável pela organização da equipa e em ajudar os restantes elementos na leitura do mapa, bem como na exploração da caça ao tesouro.

Após todas as equipas terem lido o seu mapa, encontraram com sucesso os seus “tesouros”. Esses tesouros (imagens) estavam dentro de envelopes de diferentes cores (de acordo com a cor da equipa) e eram alusivos aos aspetos culturais e linguísticos abordados ao longo das sessões.

De seguida, as educadoras estagiárias pediram ao grupo das crianças mais velhas¹⁶ que se deslocassem para a sala de professores, já que a biblioteca do Centro estava ocupada, e trouxessem com elas os envelopes que descobriam.

Na sala dos professores estavam duas cartolinas, onde se encontravam representadas as quatro personagens dos quatro locais (Marrocos, Canadá, Região Ártica do Canadá e



Figura 14 - Cartolinas devidamente preenchidas pelas crianças

Venezuela) que o Tamá apresentou ao longo das sessões. Desta forma, pedimos a cada criança que retirasse aleatoriamente do seu envelope uma imagem e a colocasse por baixo da personagem da história a que correspondia (ver figura 14). Nem sempre as crianças conseguiram atribuir

automaticamente a imagem à personagem correta. Para as ajudar, as educadoras estagiárias colocaram algumas questões, promovendo o diálogo e a discussão no grupo para que este chegasse a um consenso. Para além disso, em alguns momentos, a díade sentiu a necessidade de intervir, dando pistas para que as crianças conseguissem fazer corresponder a imagem ao respetivo local. Nestes momentos, a díade apercebeu-se que as crianças apresentavam alguma dificuldade em distinguir aspetos semelhantes evidenciados na história, por exemplo: as crianças atribuíam todas as atividades relacionadas com o gelo e a patinagem à região ártica, no entanto nem todos estavam relacionados com esta região, uma vez que o hóquei no gelo foi abordado no excerto da história sobre o Canadá e as *patinatas* no da Venezuela.

Apesar deste pormenor, a díade considera que esta sessão foi bem-sucedida, na medida em que o grupo conseguiu atribuir a maioria dos aspetos culturais e linguísticos às personagens e locais correspondentes abordados ao longo do projeto.

Em síntese, nesta sessão as crianças foram capazes de trabalhar em equipa; identificar as saudações nas línguas abordadas; reconhecer as personagens que foram faladas ao longo das sessões; associar os aspetos culturais falados no decorrer do projeto ao respetivo país; identificar letras e comparar diferentes sistemas de escrita alfabéticos.

¹⁶ Consistindo esta última sessão, numa atividade de sistematização de todo o projeto, a díade optou, estrategicamente, por escolher o grupo de crianças (Guilhermina, Mafalda, André, Bernardo e Martim) que mais se mostrou implicado ao longo de todas as sessões para coordenar a realização desta última atividade.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Depois de realizada a apresentação do projeto de intervenção, faremos, neste terceiro subtópico do capítulo, referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados para a concretização do presente estudo, com o intuito de recolher dados fidedignos para dar resposta à questão de investigação.

Quivy e Campenhoudt (1992) defendem que os instrumentos de recolha de dados são “dispositivos específicos de recolha ou de análise das informações, destinados a testar hipóteses de investigação” (p. 188). Pardal e Correia (1995) acrescentam que “as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” (p. 48), pesquisa essa que tem como objetivo primordial dar resposta à questão ou questões de investigação.

De seguida, apresentaremos, de forma mais pormenorizada, os instrumentos e técnicas de recolha de dados que utilizámos para o desenvolvimento deste estudo.

3.1. Observação

Pardal e Correia (1995) defendem que “Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p. 49). Neste sentido, achámos pertinente a utilização da observação direta como técnica de recolha de dados, uma vez que nos facultaria informações mais concretas e objetivas, e porque assumimos um duplo papel de investigadora-educadora no contexto. Esta técnica de recolha de dados é planeada de forma sistemática e tem como função “ (...) produzir informação requerida pela(s) hipótese (s) (...)” (idem, p. 50). Quivy e Campenhoudt (1992) acrescentam que a observação capta os comportamentos no momento exato em que se produzem.

No decorrer das sessões, adotámos uma observação direta, participante e naturalista. Participante porque permite ao investigador conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior do contexto, facultando-lhe informações mais precisas (Pardal & Correia, 1995). Direta porque possibilita ao investigador um contacto mais próximo com a realidade, auxiliando-o a identificar e a obter provas acerca de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que conduzem o seu comportamento (Lakatos & Marconi, 1990; Santos,

1999; 2002). Naturalista porque o investigador observa o “ (...) comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Landsheere, 1979 cit. por Estrela, 1994, p. 45).

Em suma, esta técnica foi crucial para a recolha de dados, uma vez que nos permitiu: contactar diretamente com o contexto; recolher notas de campo que considerámos pertinentes; compreender as ações; e realizar registos fidedignos.

No entanto, apesar de a observação ser um recurso importante para que o investigador recolha os dados, esta possui algumas limitações, sendo uma delas a dificuldade em registar, de forma completa, algumas anotações, pois estivemos, ao mesmo tempo, a desempenhar um papel de investigadora e de responsável pela implementação do projeto.

Como forma de combater a limitação que referimos, decidimos complementar a observação com a videogravação das sessões, a transcrição de excertos significativos das gravações, os registos individuais das crianças e as notas de campo, como passaremos a explicar de seguida.

3.2. Videogravação

A videogravação foi uma ferramenta essencial, uma vez que nos facultou uma transmissão visual e auditiva clara dos dados, pois captou particularidades da ação e da comunicação que na prática passariam despercebidas. Segundo Coutinho (2011) (cit. por Fernandes, 2014), “o vídeo associa a imagem em movimento ao som, permitindo ao investigador obter uma repetição da realidade o número de vezes desejadas” (p. 91). De facto, quando iniciámos a transcrição das videogravações percebemos que existiam pormenores que nos passaram despercebidos quando as sessões foram implementadas.

Esta técnica para além de ser muito utilizada pelos professores/educadores no decorrer das suas práticas de investigação para o registo de informação seleccionada previamente (Castro, 2012), também é usada pelos mesmos na obtenção de dados credíveis.

3.3. Registos individuais das crianças

Outro instrumento de recolha de dados a que demos ênfase no nosso estudo foram os registos individuais realizados pelas crianças.

Na sessão três, intitulada “Em Terras de Marrocos”, foi pedido às crianças que se voluntariaram a criação da receita do pão *ferrah* (ver figura 7). Esta receita foi sem dúvida um bom instrumento de recolha de dados, pois as crianças tiveram de seleccionar, de entre todas as imagens de ingredientes (ver anexo 1.2.4), aquelas que fazem parte da receita. Para além disso, as crianças tiveram de utilizar a sua memória para relembrarem o que tinham feito anteriormente. Ainda nesta sessão, a ficha do pão *ferrah* (ver figura 8), colorida e preenchida pelas crianças, permitiu-nos perceber se estas foram capazes de identificar ou não o pão abordado na história ouvida.

Em suma, estes instrumentos revelaram-se um recurso importante para o nosso estudo, uma vez que nos forneceram dados sobre as aprendizagens efetuadas pelas crianças.

3.4. Notas de campo

Por último, para a recolha de dados utilizámos as notas de campo. Estas notas são “registos escritos da investigadora sobre situações, acções, conversas observadas e dinâmicas em que esteve envolvida” (Craveiro, 2007, p. 224).

Na investigação, as notas de campo tornaram-se cruciais, principalmente, em momentos de falha (da bateria) da máquina de filmar. Neste sentido, as anotações sobre ocorrências relatadas, em especial por algum interveniente da investigação e outras situações formais ou informais, foram fundamentais para a interpretação dos factos, para a compreensão das causas, dos efeitos e das conexões entre as ações e os acontecimentos (idem, pp. 224-225).

Depois da apresentação do projeto, da metodologia de investigação argumentada e das técnicas de recolha de dados usadas descritas, passaremos à apresentação das categorias e subcategorias de análise de dados e à descrição, análise e discussão dos dados conseguidos.

Capítulo IV: Apresentação e análise dos dados

1. Metodologia da análise de dados

No capítulo anterior, expusemos a metodologia de investigação escolhida e o nosso projeto de IA, evidenciando os objetivos de investigação, a organização do projeto de intervenção pedagógico e as técnicas de recolha de dados.

Neste quarto capítulo, “Apresentação e análise dos dados”, falaremos sobre a metodologia da análise de dados utilizada, a análise de conteúdo, faremos referência às categorias de análise de dados por nós escolhidas e terminaremos com a análise e discussão dos dados tendo como suporte as categorias anteriormente mencionadas.

1.1. Análise de conteúdo

Tendo em conta a natureza do nosso projeto com características de IA, adotámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo uma vez que esta incide na “captação de ideias e de significação da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p. 73). Nesta técnica, o investigador pode interpretar o texto, oral ou escrito, retirando apenas a “informação que será organizada de forma categorizada” (idem).

Perante o que foi dito encaramos a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite, de forma sistemática e qualitativa, a exposição do conteúdo da comunicação (ibidem, p. 72). Assim, ao investigar, o investigador interpreta o texto (oral ou escrito) e “busca regularidades nos dados e faz inferências com base nessas regularidades” (Krippenford, 1980 & Myers, 1997 cit. por Coutinho, 2011, p.193). Nesta metodologia, o conteúdo é descrito de forma sistemática e objetiva. É sistemático quando “ordenado e integrado em categorias” (Sá, 2007, p. 127) e objetivo quando obedece a regras claras que levam os investigadores a alcançarem resultados.

A análise de conteúdo, como referimos anteriormente, caracteriza-se por ser sistemática, uma vez que o conteúdo está organizado em sistemas de categorias. Segundo Vala (1986 cit. por Sérgio, 2007) uma categoria é “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 99) possibilitando ao investigador recolher um maior número de informações e organizá-las.

Uma categoria, para ser considerada de boa qualidade, deve obedecer a certas características. Coutinho (2011) defende que uma categoria deve ser exclusiva (os mesmos elementos devem pertencer a uma e uma só categoria), pertinente (as categorias devem estar estruturadas segundo as intenções do investigador), homogênea (na análise só pode existir uma dimensão), objetiva (as categorias, subcategorias e descritores devem ser objetivos e claros). Carmo e Ferreira (1998) acrescentam que uma categoria deve ser também exaustiva (o conteúdo deve estar presente nas categorias consideradas).

Realizámos, ainda, uma análise de conteúdo ao discurso produzido pelas crianças no decorrer das sessões através das videograções. Esta análise permitiu-nos tratar a informação contida na mensagem, não perdendo de vista os nossos objetivos de investigação (compreender como sensibilizar à diversidade cultural a partir da temática da alimentação de diferentes povos e perceber de que forma a abordagem a diferentes alimentos, usados na alimentação de diferentes povos, sensibiliza as crianças para a adoção de hábitos alimentares saudáveis).

Nesta fase, o nosso projeto de investigação decorreu em três momentos fundamentais, sendo eles: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (cf. Bardin, 1988).

Na fase da pré-análise é organizado o processo de análise. Esta etapa “equivale a um período de *intuições*, mas que tem como finalidade organizar e sistematizar ideias, de maneira a construir um esquema objetivo que permita o desenvolvimento eficaz de todo o processo” (Rocha, 2012, p.83). No nosso estudo, a fase da pré-análise diz respeito à organização dos dados recolhidos, em que o nosso objetivo principal foi construir conhecimento acerca de uma problemática (Como sensibilizar para hábitos alimentares saudáveis, no pré-escolar, através da educação intercultural?). Para isso, efetuámos uma leitura *flutuante* dos dados que “consiste numa primeira leitura dos dados recolhidos” (Pereira, 2014).

A fase de exploração do material consiste na fase de análise propriamente dita. No nosso estudo, e após tomadas todas as decisões que organizaram a nossa análise, passámos a analisar os dados de acordo com as categorias, subcategorias e descritores formulados.

Por fim, procedemos ao tratamento dos dados. Nesta etapa, “os dados são tratados de forma a obter significado e a serem válidos” (Rocha, 2012, p. 77). Assim, o tratamento de dados é feito com base na interpretação e na realização de inferências.

Após termos definido, de forma sucinta, em que consiste a análise de conteúdo, de a justificar como de acordo com o nosso estudo e de descrevermos os procedimentos adotados, passaremos a apresentar as categorias de análise sobre as quais se irá basear a nossa análise dos dados.

1.2. Categorias de análise de dados

Toda a informação recolhida no nosso estudo foi organizada em categorias de análise, na medida em que nos permite apresentar os dados recolhidos de forma organizada com o intuito de lhes atribuir, objetivamente, significado (cf. Carmo & Ferreira, 1998 cit. por Sá, 2007).

Segundo Bardin (1988), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117). É de realçar que a categorização possibilita a classificação e construção de categorias de análise. Segundo a mesma autora, as categorias de análise são consideradas “gavetas” que permitem classificar e agrupar elementos de uma mensagem que possuem o mesmo significado. Neste seguimento, as categorias de análise devem ser adaptadas ao estudo e aos objetivos de investigação que o investigador pretende atingir.

Face ao que foi dito, e após a leitura global dos dados recolhidos, definimos as categorias de análise que considerámos irem ao encontro dos objetivos de investigação. Estas resultaram não só do enquadramento teórico que sustenta a nossa investigação como da fase da pré-leitura dos dados recolhidos, cujo objetivo era a procura e descoberta de regularidades.

Como forma de dar resposta aos objetivos de investigação, definimos três categorias de análise de dados presentes no quadro 2.

Categorias	Subcategorias
C1. Expressão e Comunicação	C1.1. Compreensão na leitura
	C1.2. Desenvolvimento da linguagem oral e escrita
C2. Conhecimento do Mundo	C2.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural
	C2.2. Educação alimentar
C3. Formação Pessoal e Social	C3.1. Atitudes a adotar face à alimentação

Quadro 2 - Categorias de análise

Para cada uma das categorias, anteriormente apresentadas, definimos também subcategorias e descritores que iremos explicar de seguida.

Na primeira categoria intitulada **Expressão e Comunicação** incluímos os dados recolhidos que nos mostram os conhecimentos adquiridos pelas crianças, no âmbito do saber ouvir e da compreensão de histórias ouvidas-ler, revelados no decorrer das sessões de intervenção. Neste sentido, definimos duas subcategorias e respetivos descritores que passamos a enunciar no quadro 3.

Subcategorias	Descritores
C1.1. Compreensão na leitura	1.1.1. Identificar as ideias principais dos textos ouvidos ler.
	1.1.2. Apropriar-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e suas ilustrações.
C1.2. Desenvolvimento da linguagem oral e escrita	1.2.1. Adquirir novas palavras (vocabulário ativo e vocabulário passivo).
	1.2.2. Produzir frases com sentido.
	1.2.3. Comparar letras em palavras semelhantes.
	1.2.4. Identificar letras do seu nome em palavras noutras línguas.

Quadro 3 - Categoria 1: Subcategorias e Descritores

Tendo em conta as subcategorias e descritores apresentados no quadro 3, pretendemos verificar se as crianças são capazes de identificar as ideias principais das histórias do “Tapete

Mágico” e se, ao longo das sessões, de se apropriar de aspetos relatados nas mesmas. Além disso, pretendemos também perceber se as crianças adquirem novas palavras, produzem frases com sentido, comparam letras em palavras semelhantes e identificam letras do seu nome em palavras noutras línguas.

Na segunda categoria, **Conhecimento do Mundo**, tal como na primeira, definimos duas subcategorias e respetivos descritores. Vejamos o quadro seguinte:

Subcategorias	Descritores
C2.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural	2.1.1. Reconhecer a existência de diferentes povos com línguas e culturas distintas.
	2.1.2. Associar línguas a países.
	2.1.3. Identificar e associar diferentes tipos de pão a hábitos culturais/culturas diferentes.
	2.1.4. Observar e comparar palavras escritas em línguas diferentes.
C2.2. Educação Alimentar	2.2.1. Identificar nomes de diferentes alimentos.
	2.2.2. Identificar os diferentes grupos de alimentos.
	2.2.3. Compreender a função dos (grupos de) alimentos.
	2.2.4. Identificar alimentos saudáveis e não saudáveis.

Quadro 4 - Categoria 2: Subcategorias e Descritores

Com a definição destas subcategorias e respetivos descritores pretendemos no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural perceber se as crianças reconhecem a existência de diferentes povos com línguas e culturas distintas, se são capazes de associar línguas a países, se identificam diferentes tipos de pão a hábitos culturais/culturas diferentes, se conseguem observar e comparar palavras escritas em línguas diferentes. Por outro lado, e tendo por base a subcategoria da educação alimentar, temos como objetivo compreender se as crianças identificam diferentes alimentos nomeando-os, se são capazes de identificar e

compreender a função dos diferentes grupos de alimentos e se distinguem alimentos saudáveis e não saudáveis.

Na terceira categoria intitulada **Formação Pessoal e Social** definimos apenas uma categoria e respetivos descritores que estão presentes no quadro abaixo.

Subcategorias	Descritores
C3.1. Atitudes a adotar face à alimentação	3.1.1. Perceber quais os alimentos que é necessário consumir em maior quantidade em relação a outros.
	3.1.2. Compreender que a alimentação deve ser variada e equilibrada.

Quadro 5 - Categoria 3: Subcategoria e Descritores

Com esta subcategoria e seus descritores pretendemos analisar os dados recolhidos de forma a compreender, no âmbito das atitudes, se as crianças percebem quais os alimentos que devemos comer em maior quantidade em detrimento de outros e se entendem que a nossa alimentação deve ser variada e equilibrada.

Finalizada a apresentação e descrição das categorias de análise dos dados recolhidos ao longo do projeto, passaremos de seguida à descrição e análise dos dados relativos a cada categoria.

2. Análise e discussão dos dados

Para efetuar a análise de dados seleccionámos não só excertos das transcrições das videogravações das quatro sessões do projeto (cf. Anexo 2), recolhidos dos diálogos e atividades com as crianças, como também recorreremos às fichas individuais realizadas pelas mesmas (cf. Anexo 4) e às notas de campo (cf. Anexo 3).

2.1. Expressão e Comunicação

2.1.1. Compreensão na leitura

Para analisarmos os dados referentes à subcategoria 1.1. utilizámos os dados provenientes das videograções das sessões 0, 1 e 2. Nesta subcategoria, pretendemos perceber se as crianças estiveram atentas às histórias ouvidas-ler, identificando as ideias principais e, se ao longo das sessões, apreenderam aspetos culturais, nomeadamente alimentares, abordados na história do “Tapete Mágico”.

Segundo as transcrições recolhidas para esta subcategoria (cf. Anexo 2.2.1. - Dados recolhidos da subcategoria 1.1. Compreensão na leitura) é possível perceber que as crianças, de uma forma geral, foram capazes de identificar os aspetos principais dos textos ouvidos-ler, nomeadamente as personagens da história, o tipo de pão abordado, entre outros. Através das ilustrações das histórias e das questões colocadas pela educadora estagiária as crianças recontaram a história, evidenciando as ideias principais. É de salientar que as crianças também foram capazes de apreender e apropriar-se das ideias veiculadas pelos textos ouvidos-ler, sendo capazes de referir, ao longo das sessões, características culturais, nomeadamente alimentares, das culturas abordadas. Por exemplo, as crianças identificaram os países dos meninos da história, reconheceram o pão abordado nas histórias do “Tapete Mágico” e identificaram hábitos alimentares e modos de comer de outras culturas (ver exemplos no quadro seguinte).

Categoria: Expressão e Comunicação		
Subcategoria: Compreensão na leitura		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
1.1.1. Identificar as ideias principais dos textos ouvidos ler.	Pós Leitura “E: Qual era a novidade que o Tamá tinha para nos contar? / Lembram-se? Mafalda: O Hassan ligou ao / ao tapete Martim ES Mafalda: Ligou ao Tamá E: E o quê que ele pediu ao Tamá? Mafalda: Para ir // [...] André: Passear E: Passear até onde? Mafalda: Até Marrocos [...]”	3
	Pré-Leitura “E: O Hassan é igual a nós? Todos: Não E: O quê que ele tem de diferente? Guilhermina: Ele come com as mãos / Tem uma mesa pequenina e também tem bancos [...]”	

Quadro 6 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 1.1.

2.1.2. Desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Para a realização da análise de dados desta subcategoria (1.2.) utilizámos dados provenientes das videograções das sessões 3 e 4. O principal objetivo desta categoria é perceber se as crianças adquiriram novas palavras (vocabulário ativo e passivo), se são capazes de produzir frases com sentido, se comparam palavras semelhantes em diferentes línguas, se comparam letras em palavras semelhantes e se identificam letras do seu nome em palavras noutras línguas.

Perante os dados recolhidos, e sem uma análise detalhada da participação individual de cada criança, é possível concluir que com a história do “Tapete Mágico”, elo de ligação de todas as sessões, as crianças foram capazes de adquirir novas palavras para o seu repertório linguístico (açoteia, sêmola, *darbouka*, couscous, tagine, *salam*, *rôti*). Contudo, nem sempre as palavras novas que as crianças adquiriram, viriam a fazer parte da sua comunicação oral, ou seja, apesar de saberem o que a palavra nova significava não a empregavam comumente (por

exemplo apesar de conhecerem o conceito de sêmola, nunca utilizaram essa palavra oralmente).

Relativamente à produção de frases com sentido, podemos afirmar que nos diálogos com as crianças as respostas não variam muito de um sim ou de um não. Todavia, existiram alguns casos em que as crianças, ao falarem do tema, ou mesmo de aspetos da sua vida, foram capazes de construir frases completas, indo para além de um simples sim ou não. Por exemplo, a Mafalda num diálogo sobre a cultura marroquina disse: “Eu ontem à noite bebi chá”.

Durante a análise de dados, mais concretamente nas atividades do pão *ferrah* e do pão de *jamón*, também foi perceptível a capacidade de observação relativamente a objetivos linguísticos de algumas crianças. Estas foram capazes de comparar a palavra pão escrita em diferentes línguas (árabe, português e espanhol), notando que para além do registo escrito ser diferente, existiam letras coincidentes (por exemplo, na palavra pão escrita em português e na palavra pão escrita em espanhol – *pan* – as crianças perceberam que a letra *p* e a letra *a* estavam presentes em ambas, iniciando-as). Além disso, e através da observação do registo escrito da palavra pão nas línguas abordadas no projeto, as crianças foram capazes de identificar letras, sons e fonemas que fazem parte do seu nome (na atividade de coloração do pão de *jamón* o André, apontando para a letra *a* da palavra pão escrita em espanhol, disse: “Bárbara, Bárbara, esta letra está no meu nome”).

No quadro abaixo, podemos observar alguns exemplos que mostram as conclusões a que chegámos.

Categoria: Expressão e Comunicação		
Subcategoria: Desenvolvimento da linguagem		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
1.2.1. Adquirir novas palavras (vocabulário ativo e vocabulário passivo).	<p>Pós Leitura</p> <p>“[...]E: E também fazia um puré / Vocês lembram-se de qual é o nome do puré? // Sê / André: Sê / E: Sêmo / André: Sêmo / E: Sêmola. Todos (repetem a E): Sêmola” → Vocabulário passivo</p>	3
	<p>Reflexão</p> <p>“E: [...] Lá em Marrocos para além de beberem chá e comerem pão <i>ferrah</i> / também comem [...] Mafalda e Martin: Couscous” → Vocabulário ativo</p>	3
1.2.2. Produzir frases com sentido.	<p>Animação de leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão ferrah)</p> <p>“[...] André: O meu pai também diz isso [...]”</p>	3
1.2.3. Comparar letras em palavras semelhantes.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão de jamón)</p> <p>“[...] Mafalda: Esta (apontando para a letra p) e esta (apontando para a letra a) E (apontando para as letras respetivas): A letra p e a letra a onde estão aqui? (apontando para a ficha do pão <i>ferrah</i>) Mafalda: Aqui e aqui (apontando corretamente para as letras) [...]”</p>	4
1.2.4. Identificar letras do seu nome em palavras noutras línguas.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão de jamón)</p> <p>“[...] André: Bárbara / Bárbara / Esta letra (apontando para a letra a) está no meu nome [...]”</p>	4

Quadro 7 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 1.2

2.2. Conhecimento do Mundo

2.2.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural

Tal como referimos anteriormente, nesta categoria pretendemos incluir os dados recolhidos que dizem respeito à consciência da existência da diversidade linguística e cultural, nomeadamente a existência de diferentes povos com culturas e línguas distintas, a associação de uma língua a um país, a identificação e associação de diferentes tipos de pão a hábitos culturais/culturas diferentes e observação e comparação de palavras escritas em diferentes línguas, e à educação alimentar com o objetivo de perceber se as crianças identificaram diferentes alimentos.

Neste contexto, e para uma análise mais detalhada desta subcategoria, recorremos às transcrições das sessões 1, 2 e 3, às notas de campo e às fichas individuais das crianças.

É de lembrar que as sessões 0, 1 e 2 tiveram como ponto de partida a “História do Tapete Mágico”. Através destas, as crianças reconhecem que no mundo existem diferentes povos com culturas e línguas distintas, identificando que língua(s) fala(m) a(s) personagem(ns) da história, referindo aspetos culturais, nomeadamente alimentares, abordados na mesma. Por exemplo, as crianças identificam que a língua falada pelo Hassan é a língua árabe e percebem que a família desta personagem tem hábitos alimentares e modos de comer diferentes dos delas: comem com as mãos, bebem chá às refeições, sentam-se em bancos e comem em mesas baixas, entre outros. Além disso, e no final das sessões, as crianças são capazes de identificar as línguas abordadas no decorrer do projeto associando-as ao seu país respetivo. Sabem que em Marrocos o Hassan fala árabe, que a Guadalupe na Venezuela fala espanhol, que o Putilik na Região Ártica fala inuktitut e a Julie no Canadá fala francês. De salientar que as crianças são capazes de identificar diferentes tipos de pão. Quando na atividade de coloração do pão *ferrah* foi pedido às crianças que rodeassem o pão abordado na história, estas rodearam o pão correspondente (ver imagem abaixo).



Figura 14 – Exemplos da atividade de coloração do pão *ferrah*

Através dos dados recolhidos também é possível verificar que as crianças são capazes de observar e comparar palavras escritas em diferentes línguas. Ao comparem a palavra pão escrita em português e em árabe, rapidamente as crianças se apercebem que a escrita é diferente. Contudo, quando comparam a palavra pão escrita em espanhol e em português reparam que a escrita é muito semelhante, mudando apenas a letra final.

Todos estes dados podem ser comprovados através dos exemplos no quadro seguinte e no anexo 2.3.1.

Categoria: Conhecimento do Mundo		
Subcategoria: Sensibilização à diversidade linguística e cultural		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
2.1.1. Reconhecer a existência de diferentes povos com línguas e culturas distintas.	<p>Reflexão</p> <p>“ [...] E1: Porquê? / O que há de diferente em casa do Hassan?</p> <p>Martim: Há chá e pão</p> <p>E1: O chá é de que sabor?</p> <p>T: Menta [...]</p> <p>Guilhermina: E eles sentam-se em bancos pequeninos e a mesa é pequenina [...]</p>	3
2.1.2. Associar línguas a países.	<p>Jogo Final</p> <p>“ [...] E1: Muito bem / E a Julie? Onde vive a Julie?</p> <p>Guilhermina: no Canadá</p> <p>E1: E que língua fala a Julie no seu país?</p> <p>Mafalda: Francês [...]</p>	5
2.2.3. Identificar e associar diferentes tipos de pão a hábitos culturais/ culturas diferentes.	<p>Reflexão</p> <p>[...] E1: Agora queria-vos fazer outra pergunta / Onde é que podemos colocar o pão <i>ferrah</i> / Este pão é de onde?</p> <p>Tânia: Marrocos [...]</p>	4
2.2.4. Observar e comparar palavras escritas em diferentes línguas.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>)</p> <p>“ [...] E1 Então é igual a escrita? (apontando para a palavra pão escrita em árabe e em português) //</p> <p>Mafalda: Não [...]</p>	3

Quadro 8 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 2.1.

2.2.2. Educação Alimentar

Nesta subcategoria, como referimos anteriormente, pretendemos essencialmente perceber se no âmbito da temática da alimentação saudável as crianças identificam diferentes alimentos, reconhecem diferentes grupos de alimentos, compreendem a função dos (grupos de) alimentos e se identificam alimentos saudáveis e não saudáveis. Assim, e para uma análise mais pormenorizada desta subcategoria, recorreremos às transcrições das sessões 3, 4 e 5 (cf. Anexo 2.3.2), às notas de campo das respetivas sessões (cf. Anexo 3) e às fichas individuais das crianças.

Com as atividades propostas, nomeadamente a confeção e criação da receita do pão *ferrah*, as crianças são capazes de identificar os alimentos (ver quadro abaixo ou anexo 2.3.2.) que fazem parte da receita de confeção (ver figura 16 – atividade da receita do pão *ferrah*) do pão. Além disso, e no jogo intitulado *Sou o pão de jamón*, as crianças também reconhecem os vários alimentos, à exceção das uvas passas (ver anexo 3.3.).



Figura 15 – Exemplos da atividade da receita do pão *ferrah*

Com a colocação de diferentes alimentos abordados na Roda dos Alimentos, as crianças, identificam o grupo a que pertencem os alimentos pela cor ou pelo seu nome. Por exemplo, num dos diálogos a educadora estagiária perguntou a que grupo pertence o pão na roda dos alimentos e o Martim responde: “No cor-de-rosa” (grupo dos cereais).

A abordagem a diferentes grupos de alimentos fez com que as funções dos mais variados alimentos pertencentes à roda dos alimentos ficasse na “ponta da língua” de algumas crianças. Contudo, por vezes era necessário iniciar oralmente a função dos grupos de alimentos para que estas, juntamente com a educadora estagiária, chegassem à respetiva

função do alimento. Muitas vezes a educadora estagiária dizia “A função das gorduras é dar-nos ...”, e a partir deste início de frase as crianças chegavam rapidamente à função do grupo de alimentos.

Também com a identificação e reconhecimento da função dos grupos de alimentos, as crianças percebem que existem alimentos mais saudáveis do que outros. Em comparação com o seu jantar, a Mafalda, referiu que as *pastillas* não são saudáveis, mas o que comeu no dia anterior (carne e puré com cenouras bebés e ervilhas) é saudável (cf. Anexo 2.3.2.).

No quadro seguinte estão alguns exemplos de transcrições relativamente aos descritores da subcategoria em questão (Educação Alimentar).

Categoria: Conhecimento do Mundo		
Subcategoria: Educação Alimentar		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
2.2.1. Identificar nomes de diferentes alimentos.	Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Confeção do pão <i>ferrah</i>)¹⁷ “[...] E1: Quais são os ingredientes de que nós precisamos? (levantando a farinha) Em primeiro lugar / T: Farinha E1: Farinha / (levantando o sal) / T: Sal [...]”	3
2.2.2. Identificar diferentes grupos de alimentos.	Reflexão “[...] E1: E onde é que eu o posso colocar na nossa Roda dos Alimentos? // (apontando para a Roda dos Alimentos) Mas na nossa roda em que grupo é que eu o posso pôr? // É o pão / Onde é que temos o pão na nossa Roda dos Alimentos? Martim: No cor-de-rosa (grupo dos cereais). E1: E qual é o grupo Martim? Martim: Os cereais [...]”	4

¹⁷ Esta atividade foi realizada em dois grupos, o que significa que T são os meninos presentes naquele grupo, não sendo todos os meninos da sala de atividades. De realçar que só o grupo 1 foi videogravado na realização desta atividade devido à falta de bateria da máquina de filmar.

2.2.3. Compreender a função dos (grupos de) alimentos.	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>“[...] E1: E o leite? / Qual é a função do leite? T: Fazer-nos crescer [...] E1: E as gorduras têm a função de nos dar muita / T: Energia [...]”</p>	<p style="text-align: center;">4</p>
2.2.4. Identificar alimentos saudáveis e não saudáveis.	<p style="text-align: center;">Pós Leitura</p> <p>“[...] Mafalda (interrompe E): e as <i>pastillas</i> / E1: e as <i>pastillas</i> / Mafalda: Não são saudáveis [...] Mafalda: Ainda ontem para o meu comer foi puré com cenouras bebés e ervilhas e carne E1: Olha isso é muito saudável [...] Mafalda: Água E1: Sumo só em dias de / T: Festa [...]</p>	<p style="text-align: center;">3</p>

Quadro 9 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 2.2.

2.3. Formação Pessoal e Social

2.3.1. Atitudes a adotar face à alimentação

Para analisarmos os dados recolhidos da subcategoria 3.1. utilizámos os dados provenientes das notas de campo das sessões 3, 4 e 5 (cf. Anexos 2.4.1 e 3). Nesta subcategoria, pretendemos perceber se as crianças identificam quais os alimentos que devemos comer em maior quantidade em relação a outros e se compreendem que a alimentação deve ser equilibrada e variada.

Com os dados recolhidos para esta subcategoria podemos afirmar que as crianças ao identificarem diferentes grupos de alimentos e respetivas funções são capazes de perceber, pelo tamanho dos diferentes grupos de alimentos, que existem alimentos que devemos comer em maior quantidade do que outros. Por exemplo, a Guilhermina referindo-se aos grupos de alimentos diz “dos pequenos devemos comer pouquinho”. Quando a educadora estagiária pergunta de que grupo devemos comer mais, a Mafalda acrescenta (apontando para o grupo dos cereais) “do grande”.

Ao reconhecerem e compreenderem que existem alimentos que devemos comer mais em detrimento de outros as crianças também percebem que a sua alimentação deve ser variada e equilibrada. Quando a educadora estagiária pergunta quais os alimentos dos vários grupos que devemos comer, a Mafalda responde “de todos”.

No quadro seguinte estão alguns exemplos de transcrições relativamente aos descritores da subcategoria em questão (Atitudes a adotar face à alimentação).

Categoria: Formação Pessoal e Social		
Subcategoria: Atitudes a adotar face à alimentação		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
3.1.1. Perceber quais os alimentos que devemos comer em maior quantidade em relação a outros.	<p>Reflexão</p> <p>“E1: Dos alimentos que fazem parte da confeção do pão de <i>jamón</i>, qual será aquele que devemos comer em poucas quantidades?</p> <p>Timóteo: O azeite</p> <p>Mafalda: O açúcar e o sal porque eles não estão em nenhum grupo</p> <p>Martim: Nós não precisamos muito deles [...]”¹⁸</p>	4
3.1.2. Compreender que a nossa alimentação deve ser variada e equilibrada.	<p>Acolhimento</p> <p>“[...] E1: Os cereais estão num grupo grande não é? / Devemos comer muito ou pouco deste grupo?</p> <p>Martim, André, Mafalda e CNIF: Muito</p> <p>E1: E dos pequeninos?</p> <p>Mafalda: Pouquinho [...]”¹⁹</p>	4

Quadro 10 - Exemplos de dados recolhidos da subcategoria 3.1.

3. Síntese dos dados obtidos

Como forma de concluir este capítulo torna-se crucial apresentarmos algumas considerações relativamente à análise de dados, tendo em conta as três categorias definidas para o nosso estudo: *Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social*.

Com a análise das videograções, dos registos individuais das crianças, das notas de campo e da observação, podemos afirmar que o projeto “*Viajando no Tapete Mágico*”, no seu global foi bem sucedido.

¹⁸ idem

A análise de dados da primeira categoria, *Expressão e Comunicação*, permitiu-nos verificar que a “História do Tapete Mágico” foi um elo crucial para que as crianças desenvolvessem competências no âmbito da compreensão da leitura e desenvolvessem a sua linguagem oral e escrita. Estas, ao nível da compreensão da leitura, foram capazes de recontar os aspetos mais importantes da história e apropriar-se das ideias da mesma, isto é, ao longo das sessões as crianças foram capazes de distinguir aspetos culturais, nomeadamente alimentares, e linguísticos das várias personagens da história, através do que tinham ouvido-ler. Ao nível do desenvolvimento da linguagem, as crianças enriqueceram o seu repertório linguístico, apreendendo novas palavras; conseguiram dialogar indo muito além de um simples sim ou não; compararam letras em palavras semelhantes (na palavra pão escrita em português e em espanhol); e identificaram letras do seu nome na palavra pão escrita em espanhol e em português).

Neste contexto, percebemos que a leitura e exploração de uma história é uma das estratégias a adotar para sensibilizar as crianças para a existência de diferentes línguas e culturas. Além disso, as histórias são essenciais para o enriquecimento do vocabulário das crianças. Também com as atividades propostas nas fichas do pão *ferrah* e do pão de *jamón* as crianças desenvolveram o nível da escrita emergente.

Quanto à segunda categoria, *Conhecimento do Mundo*, podemos afirmar que as crianças reconheceram que no mundo existem diferentes pessoas com línguas e culturas distintas. Através da observação foi perceptível a vontade que estas demonstraram em conhecer a história do Tamá e dos seus amigos. Também o facto de as crianças da sala de atividades estarem envolvidas na história, foi um motivo de alegria para irem com o Tamá em busca de novas pessoas com línguas e culturas diferentes das delas. Assim, as crianças aperceberam-se que, no mundo, há várias línguas que podemos falar e que existem características que nos distinguem uns dos outros. Ao contactarem com diferentes alimentos e colocando-os na roda dos alimentos as crianças foram capazes de os identificar e de os separar de acordo com o seu grupo (da roda dos alimentos) e respetivas funções.

Por fim, e não menos importante, é necessário realçarmos a importância da última categoria, *Formação Pessoal e Social*. Com esta subcategoria podemos perceber que através

¹⁹ Ver notas de campo da sessão respetiva.

das atividades desenvolvidas, as crianças compreenderam que a alimentação deve ser variada e equilibrada e que existem alimentos que devemos comer em maior quantidade do que outros.

Neste sentido, e tendo em conta o projeto desenvolvido, podemos dizer que as atividades propostas permitiram aliar a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural ao tema da alimentação de diferentes povos. Assim, a abordagem a diferentes tipos de pão usados na alimentação de diferentes povos, sensibiliza as crianças para a adoção de hábitos alimentares saudáveis, ou seja, ao colocarem os diferentes alimentos nos vários grupos da roda dos alimentos, as crianças percebem quais aqueles que devem ser consumidos em maior ou menor quantidade.

De seguida, e após a síntese da análise de dados, apresentaremos as considerações finais, fazendo referência às limitações do nosso estudo. Ainda nesta, responderemos à nossa questão de investigação, tendo em consideração a análise de dados e os nossos objetivos pretendidos.

Conclusão

O presente estudo enquadra-se no percurso pessoal de formação de uma futura educadora/professora, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e representa o culminar de um trabalho resultante da articulação de duas unidades curriculares: Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE). Ambas contribuíram positivamente para a conceção e implementação do nosso projeto de intervenção pedagógica, denominado *Viajando no Tapete Mágico*. Este foi pensado para a educação pré-escolar e desenvolvido com dezanove crianças, num contexto de ensino pré-escolar situado no concelho de Ílhavo.

Neste contexto, decidimos articular a temática de SIE, *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*, ao tema da educação alimentar, nomeadamente da alimentação saudável. Desta forma, surgiu o título deste estudo *Sensibilização à diversidade cultural e educação alimentar no pré-escolar*. A ideia de aliarmos o tema da educação alimentar à temática de SIE deveu-se, essencialmente, ao facto de vivermos numa sociedade globalizada caracterizada pela diversidade de línguas e culturas e por Portugal ser um dos países com maior taxa de obesidade infantil. Assim sendo, achámos importante desenvolver com um grupo de crianças em idade pré-escolar atividades que lhes proporcionassem o contacto com a diversidade linguística e cultural existente no mundo, educando, em simultâneo, para a adoção de hábitos alimentares saudáveis, a partir da abordagem de alimentos característicos de dadas culturas. Percebemos ainda que nem todas as crianças do grupo onde desenvolvemos as nossas atividades de estágio tinham uma alimentação saudável e equilibrada, daí ser importante sensibilizá-las para a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Neste seguimento, surgiu o nosso projeto com a seguinte questão de investigação: *Como sensibilizar para hábitos alimentares saudáveis, no pré-escolar, através da educação para a diversidade linguística e cultural?*. Assim, e com o objetivo de darmos resposta a esta questão, delineámos dois objetivos fundamentais, sendo eles: compreender como sensibilizar à diversidade linguística e cultural a partir da temática da alimentação (de diferentes populações) e perceber de que forma a abordagem a diferentes alimentos, nomeadamente de diferentes tipos de pão usados na alimentação de diferentes povos, sensibiliza as crianças para a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

É importante referir que o projeto desenvolvido não foi pensado com o intuito de avaliarmos a alimentação das crianças, mas sensibilizá-las para a adoção de hábitos alimentares saudáveis, mostrando que existem alimentos que devemos comer em maior quantidade do que outros e que o pão é um alimento muito importante que está na base da alimentação de diferentes povos.

A articulação da temática de educação para a diversidade linguística e cultural com a educação alimentar torna-se essencial no âmbito da educação pré-escolar, uma vez que as crianças ao identificarem e caracterizarem diferentes alimentos característicos de uma dada cultura relativamente à sua posição na roda dos alimentos, pelo tamanho, pelo nome ou pela função dos grupos de alimentos, identificam quais os que devem comer em maior quantidade em detrimento de outros e, conseqüentemente, percebem que a alimentação diária deve ser equilibrada, englobando alimentos de todos os grupos da roda. Além disso, a partir da consciencialização das diferenças culturais dos povos ao nível da alimentação, é possível sempre sensibilizar as crianças para a adoção de uma alimentação equilibrada, descentralizando-as da sua própria cultura alimentar como sendo a única maneira existente e “correta” de se alimentarem.

Todas as atividades foram desenvolvidas em torno da alimentação de três culturas alimentares (portuguesa, marroquina e venezuelana). Através da história do Tapete Mágico, as crianças para além de contactarem com culturas distintas, contactaram com diferentes línguas, mais concretamente com a saudação (*olá*) na língua das personagens apresentadas na história. Também o contacto com a palavra *pão* escrita em três línguas distintas (português, espanhol e árabe) permitiu que as crianças compreendessem que esta palavra pode escrever-se de forma semelhante ou não em diferentes línguas, contactando com dois alfabetos diferentes.

A partir da história do Tapete Mágico, foram dinamizadas atividades que envolveram as culturas alimentares e as línguas das diferentes personagens da história. Portanto, as atividades incrementadas permitiram que as crianças contactassem com a diversidade cultural e linguística e com hábitos culturais alimentares, sendo também capazes de reconhecer os alimentos que devem comer em maior quantidade em detrimento de outros. Além disso, e com o desenvolvimento do projeto, as crianças para além de reconhecerem a existência de

diferentes culturas com hábitos alimentares e modos de comer distintos, puderam mostrar atitudes de respeito face ao Outro, à sua cultura e à sua língua.

Posto isto, acreditamos que os objetivos do nosso projeto foram conseguidos. Contudo, percebemos que o nosso estudo possui algumas fragilidades, nomeadamente ao nível do tempo, da falta de bibliografia, da inexistência de outros projetos relacionando as temáticas da sensibilização à diversidade linguística e cultural e da alimentação saudável e de falhas nos aparelhos de registo. O tempo foi uma das fragilidades uma vez que, dado o curto prazo para a implementação do projeto, este não nos permitiu desenvolver um projeto tendo em conta os gostos e interesses das crianças. Também a falta de tempo não permitiu que as crianças explorassem e conhecessem mais culturas alimentares, o que seria benéfico para elas, na medida em que teriam um maior leque de culturas para comparar, alargando conhecimentos culturais relativos a diferentes gastronomias. Além disso, a falta de tempo impediu um maior desenvolvimento da temática da alimentação saudável, acabando o projeto por se restringir apenas à abordagem do pão, alimento base da alimentação de várias comunidades culturais e principal fornecedor de fibras e cereais para diferentes povos, em diferentes épocas. Outra fragilidade foi a falta de bibliografia sobre as culturas alimentares dos países escolhidos (Portugal, Marrocos e Venezuela) e sobre a relação entre os conceitos alimentação e cultura. No entanto, o facto de não existirem outros projetos relacionando a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural à educação alimentar tornou-se um desafio, na medida em que tivemos de ir em busca da articulação destas temáticas, com o objetivo de criarmos um projeto de intervenção pedagógica capaz de sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas e culturas e educar para a adoção de hábitos alimentares saudáveis. Além disso, a falta de outros projetos que tenham feito o cruzamento das duas temáticas acima referidas não nos permitiu comparar resultados. Por último, o facto de não conseguirmos videografar todas as sessões na sua totalidade, devido a falhas dos aparelhos de registo, condicionou, por vezes, a análise de dados, uma vez que tivemos de recorrer nesses casos às notas de campo.

Remetendo-nos agora a uma opinião mais pessoal, podemos afirmar que o desenvolvimento deste estudo contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A nível pessoal podemos dizer que crescemos e evoluímos, tornando-se cada vez mais clara a vontade que temos em trabalhar com crianças e acompanhar o seu desenvolvimento. Quanto

ao nível profissional, aprendemos que na prática o questionamento, a investigação, a análise crítica, os comentários e as reflexões são essenciais para nos fazerem evoluir como profissionais. Também o trabalho desenvolvido em díade permitiu-nos compreender que um trabalho articulado e pensado em conjunto contribui para o alcance de melhores resultados (Roldão, 2007).

Para concluir, consideramos pertinente deixar algumas sugestões para a articulação da temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural com o tema da alimentação saudável.

Assim, sugerimos que antes de se proceder à articulação destas duas temáticas, seja explorada primeiramente a temática da alimentação. Isto porque, ao contactarem com a roda dos alimentos, as crianças apercebem-se da existência de diferentes alimentos com funções distintas. Claro que esta temática não deve ser trabalhada de uma só vez. Neste sentido, devem ser propostas várias atividades que mostrem às crianças que os alimentos estão organizados em vários grupos de acordo com as suas funções e respetivo nome do grupo.

Quando a temática da alimentação estiver “interiorizada” pelas crianças, aí podemos introduzir a temática da diversidade linguística e cultural, nomeadamente alimentar. Assim, ao contactarem com alimentos característicos de outras culturas, as crianças são capazes de reconhecer os alimentos e atribuí-los ao seu grupo respetivo da roda dos alimentos e compreender a sua importância para uma determinada comunidade.

Além disto, consideramos que num contexto de ensino, ao trabalhar a temática da diversidade cultural e linguística, é necessário integrar a diversidade existente no sentido de incluir as crianças desse mesmo contexto. Assim, o educador/professor está a educar interculturalmente, ou seja, as crianças contactam com diferentes culturas existentes no seu meio escolar e são capazes de interagir com crianças oriundas de outras culturas e falantes de outras línguas, desenvolvendo atitudes de respeito e aceitação pelo/do Outro.

Referências bibliográficas

A

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Abreu, E.; Viana, I; Moreno, R. & Torres, E. (2001). Alimentação Mundial – Uma reflexão sobre a história. *Saúde e Sociedade*. N.º 10, pp. 3-14. Consult. 8 de abril de 2015, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902001000200002.

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores no ensino superior* (pp. 10-39). Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In B. Campos. (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, p. 21-31). Porto: Porto Editora.

- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) (2006). *Sabores do mundo: Guia da diversidade gastronómica*. Lisboa: ACIME, UNESCO, Presidência do Conselho de Ministros.

- Andrade, A. I. & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal. *Cadernos de Estudo N.º 14*. Consult. 11 de maio 2014, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/337/SeE14_Educar_para_a_Diversidade_de_Linguistica.pdf?sequence=1.

- Andrade, A. I., Lourenço, M. & SÁ, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão: revista de Didáctica das Línguas*, nº 15, p. 69-90.
- Aparício, G. (2010). Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na Infância. *Millenium - Revista do IPV*, N.º 38 (jun), p. 283-298.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil [APCOI] (2014). A obesidade infantil é um problema sério para a saúde das crianças. Consult. 25 de junho 2014, disponível em <http://www.apcoi.pt/obesidade-infantil/>.

B

- Banks, J. A. (1981). *Multiethnic education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Baptista, H. (1997). *Diversidade na escola e educação intercultural*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benedict, R. (1997). *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva.
- Bento XVI (2008). *Jesus de Nazaré*. Lisboa: Esfera dos Livros.

- Birch, L.L. (1998). Psychological influences on the childhood diet. *Journal Nutrition*. Consult. 25 de junho, disponível em <http://jn.nutrition.org/content/128/2/407S.long>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, F. (2011). Excesso de Peso e a Obesidade Infantil numa Escola Portuguesa. In G. T. R. Silva & V. H. C. Espósito. *Educação e Saúde: Cenários de Pesquisa e Intervenção*. São Paulo: Martinari.
- Bresciani, E. (1998). Alimentos e Bebidas do Egipto Antigo. In Flandrin, J-L; Montanari, M. (1998). *História da Alimentação*. Lisboa: Terramar.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Nº2. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Brites, C. & Guerreiro, M. (2008), *O pão através dos tempos*. Lisboa: Apenas Livros.
- Bone, T. R. & McCall, J. (eds) (1990). *Teacher education in Europe. The challenges ahead*. Glasgow: Sales and Publications.

C

- Cabral, S. (2013). *Nem só de pão... Uma reflexão teológica, pedagógica e didática sobre a unidade letiva “O pão de cada dia” do 6.º ano do Ensino Básico do programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Relatório de Estágio em Mestrado em Ciências Religiosas. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Teologia: Instituto Universitário de Ciências Religiosas.

- Calão, S. A. (2012). *O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Departamento de Educação: Universidade de Aveiro.

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelas: De boeck.

- Candelier, M. et al (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Estrasburgo: Conselho da Europa/ Centro Europeu para as línguas vivas (Versão 3).

- Caraça, J. (2003). *Do saber ao fazer: porquê organizar a ciência*. Lisboa: Gradiva.

- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo (1.º Ciclo)*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Consult. 12 janeiro 2015, disponível em <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.

- Cohen, L. e Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coppeete (2007). Da multiculturalidade à interculturalidade. In A. P. Vallejo; Zwierewicz (Orgs). *Sociedade da informação, educação digital e inclusão*. Florianópolis: Insular.

- Coppete, M. C., Fleuri, R. M. & Stoltz (2012). Educação para a Diversidade Numa Perspetiva intercultural. *Revista Pedagógica*, Vol. 14, N.º 28 (jan/jun.). Universidade Comunitária e Regional de Chapecó: UNOCHAPECÓ.

- Cortesão, L. & Stoer S. (1995). *Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural – Relatório Final*. Porto: Universidade do Porto: Profedições, Lda.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, R. (2009). Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, 455-479.

- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

D

- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.

- Diário da República, 1.ª Série, n.º 19, Lei n.º 34-A/1997 (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Consult. 17 de abril 2014, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>).

- Dias, C. *et al* (2010). Mar de línguas e culturas – uma abordagem à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (p. 65-79). Aveiro: Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.

- Dias, M. L. C. (2006). *Hábitos Alimentares/Estilos de Vida: Conhecer e Intervir para Prevenir, Uma Proposta Educacional*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Geologia e Biologia. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

E

- Ende, S. (2006). *Cashrut e shabat na Cozinha Judaica*. São Paulo: Editora Chabad.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

F

- Felipe, M. (2014). Alimentação na Pré-história. Consult. 12 de abril de 2015, disponível em <http://wp.clicrbs.com.br/viverbem/2014/03/19/alimentacao-na-pre-historia/?topo=67,2,18,,,67>.

- Fernandes, S. (2014). *Diversidade Linguística, Emergência da Escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

- Ferreira, N. (2008). A alimentação portuguesa na idade medieval. *Alimentação Humana*, Vol. 14, N.º3. Consult. 8 de abril de 2015, disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFj>

[AB&url=http%3A%2F%2Fwww.spcna.pt%2Fdownload.php%3Fpath%3Dpdfs%26filename%3DSPCNA_20100123134225_RAH_2008_n_3_2.pdf&ei=AyolVaU9i_dSlP6B6AU&usg=AFQjCNHWfxcV3vA3oEF0WcbxWxxzg4B7Yg&bvm=bv.90237346,d.d24](http%3A%2F%2Fwww.spcna.pt%2Fdownload.php%3Fpath%3Dpdfs%26filename%3DSPCNA_20100123134225_RAH_2008_n_3_2.pdf&ei=AyolVaU9i_dSlP6B6AU&usg=AFQjCNHWfxcV3vA3oEF0WcbxWxxzg4B7Yg&bvm=bv.90237346,d.d24).

- Fleuri, R. M. (1998). Educação Intercultural e Movimentos Sociais. In R. M. Fleuri (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP/UFSC.

- Fonseca, M. J. (2011). *Globalização e Comida: Uma análise microsociológica da relação global/local na alimentação*. Tese de doutoramento em Administração. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Franco, A. (2001). *De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*. São Paulo: Senac.

- Franco, M. (2006). *As Práticas Multiculturais na Educação Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Relatório de Estágio em Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciências da Educação e Sociologia.

G

- Garcia, R. W. D. (2001). Dieta Mediterrânea: inconsistências ao se preconizar modelos de dieta. *Cadernos de Debate*. Campinas, Vol. VIII, pp. 28-36.

- Garcia, R. W. D. (2003). Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. *Revista de Nutrição*, Campinas, N.º16, out.-dez, pp. 483-492.

- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1.º ciclo do ensino básico: concepções dos professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

H

- Henriques, C. T. (2012). *Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

I

- Ílhavo – Câmara Municipal (2012). *Pontos de interesse*. Consult. 10 janeiro 2015, disponível em <http://www.cm-ilhavo.pt/pages/123>.
- INE (2014). *Balança Alimentar Portuguesa*. Consult. 25 de março, disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D215764202%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&ei=KiYTVcOCC8a3UaT9gtgD&usg=AFQjCNHYwPhScGDsZUsZ-ToyHeAMOi-HmA&bvm=bv.89217033,d.d24.
- Ishige, N. (2001). *The History and Culture of Japanese Food*. Kegan Paul: Universidade de Michigan.

K

- Katz, E. (2004). Tortillas, haricots et sauce piquante: l'alimentation au Mexique. In *Savoirs Partagés. Montpellier: Agropolis Muséum*. Consult. 21 de abril de 2015, disponível em <http://museum.agropolis.fr/>.
- Katz, E. (2009). Alimentação indígena na América Latina: comida invisível, comida de pobres ou patrimônio culinário?. *Espaço Ameríndio*. Porto Alegre, Vol. 3, N.º 1, p. 25-41, jan./jun. Consult. 21 de abril de 2015, disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2FEspacoAmerindio%2Farticle%2Fdownload%2F8319%2F5217&ei=RLA2VangNMKeshpwoCAAg&usg=AFQjCNHrgZIBatht4OI5pU14coWEknD40Q&bvm=bv.91071109,d.bGg>
- Kubiak, T. (1989). *Portugal*. New York: Hippocrene Books.

L

- Lages, M. F. et al (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas*. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (ACIME).
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Laplantine, F. (1995). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding*. Bangkok: UNESCO.
- Lima-Reis (2008). *Algumas notas para a história da alimentação em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In *Atlas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Instituto Politécnico da Guarda. Consult. 15 de abril de 2015, disponível em [http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20\(2011\)%20A%20Osensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf](http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9483/2/Lourenco%20e%20Andrade%20(2011)%20A%20Osensibilizacao%20a%20diversidade%20linguistica%20no%20pre-escolar.pdf).

M

- Maciel, M. E. (2001). Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin?. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Vol. 7 (dez.), N.º 16, pp. 145-156.
- Maciel, M. E. (2004). Uma cozinha à brasileira. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, N.º 33, pp. 1-16.

- Maciel, M. E. (2005). Identidade Cultural e Alimentação. In A. M. Canesqui; R. W. D. Garcia (Orgs). *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

- Martín, V. J. (2003). El sector de la la restauración en Espäña. Situación y factores explicativos. *Distribución y consumo*. Nº 70, Jul-Ago. Consult. 28 de março de 2015, disponível em http://www.mercasa.es/files/multimedios/1292602696_DYC_2003_69_5_26.pdf.

- Martins, E. C. (2002). Programa de Educação Intercultural na Escola. *Revista Aprender*, N.26, setembro. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consult. 11 de maio de 2014, disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008001380>.

- Martins, M. (2009). *Globalização da alimentação: unidade ou diversidade?*. Consult. 28 de março, disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/82/1/Globalizacao%20da%20alimentacao.pdf>.

- Mertens, D. N. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative e Qualitative Approches*. London: Sage Publications.

- Ministério da Economia (2013). Guia para educadores – Alimentação em idade escolar. Lisboa: Direção-Geral do Consumidor e Associação Portuguesa dos Nutricionistas. Consul. 28 de março de 2015, disponível em http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer_pt/docs/doc1566.pdf.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.

- Ministério da Educação (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Consult. 12 de maio de 2014 disponível em http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf.

- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- Ministério da Educação e Ciência (s.d.). *Educação Intercultural*. Consult. a 19 de março de 2005 disponível em <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=130>.

- Miranda, M. (s.d.). *O embondeiro e a mulemba: árvores e literatura*. Consult. 7 de abril de 2014, disponível em http://setorlitafrica.letras.ufrj.br/mulemba/download/artigo_1_4.pdf.

- Montanari, M. (2006). *A alimentação como cultura*. Espanha: Ediciones Trea.

- Moreira, A. F. B. (2001). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In *Curriculo: políticas e práticas*. Brasil: Papirus (p. 81 – 96), Campinas.

- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Moreira, S. (2010). Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. *Ciência e Cultura*. São Paulo, Vol. 62, N.º 4, pp. 23-26, oct. Consul. 8

de abril de 2014, disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0009-67252010000400009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

- Morgado, M., & Pires, N. (2010). *Educação Intercultural e literatura infantil*. Lisboa: Edições Colibri.

- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

- Motta, A. C. S.; Silvestre, D. M. S.; Brotherhood, R. M. (2006). Gastronomia e culinária japonesa: das tradições às proposições atuais (inclusivas). *Revista de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Cesumar, Maringá, V.11, N.º 1, pp. 41-57, jan./jun.

N

- Navarro, A. L. (2005). Inmigración y “glocalización” de la alimentación. *Distribución e Consumo*, mar.-abril. Consult. 24 de março 2015, disponível em http://www.mercasa.es/files/multimedios/1290791653_DYC_2005_80_42_45.pdf.

- Neves, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*. São Paulo, Vol.1, Nº3.

- Nunes, E. & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

O

- Oliveira, C. (2012). *Escrever contos, conhecer o mundo...*. Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Universidade Aveiro: Departamento de Educação.

- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les presses de l'Université

Laval.

P

- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pedro, A., Pires, L. & González, R. (2007). Contributos da Educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, n.º 10. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pereira, S. (2014). *Diversidade Linguística no ensino da flexão nominal em género no 1ºCEB*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Porto: Profedições.
- Peres, E. (1994). *Saber Comer para Melhor Viver*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Perlés, C. (1998). As estratégias alimentares nos tempos da pré-história. In Flandrin, J-L; Montanari, M. (1998). *História da Alimentação*. Lisboa: Terramar.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Philips, A. A. B. (s.d). *Compreenda o Islam e os Mulçumanos*. Consult. 1 de abril de 2015, disponível em http://books.islamway.net/pt/pt_Understanding_Islam_and_Muslims.pdf.

- Pinheiro, K. (2005). História dos hábitos alimentares ocidentais. *Universitas Ciências da Saúde*, Vol. 03, N.º 1, pp. 173-190.

- Pitte, J-R. (1993). *Gastronomia Francesa: História e geografia de uma paixão*. Porto Alegre: L&PM.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Proença, R. P. C. (2010). Alimentação e Globalização: algumas reflexões. *Ciência e Cultura*. São Paulo, Vol.62, N.º4, out.

Q

- Quellet, F. (1991). *L’Education interculturelle*. Paris: L’Harmattan.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Ramos, M. & Stein, L.M. (2000). Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. *Jornal de Pediatria*. Sociedade Brasileira de Pediatria. N.º76 (Supl.3), p. 229-237.

- Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva. In C. Pires et al. Leiria (coord.). *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar*. (p.161 – 177) Leiria: Ed. Diferença.

- Reinhardt, J. C. (2007). *Diz-me o que comes e te direi quem és: alemães, comida e identidade*. Dissertação em Doutoramento em História. Faculdade de Ciências, Letras e Artes: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Consult. 24 de março 2015, disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/15966>.

- Rocha, A. R. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no pré-escolar*. Relatório de estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

- Rocha, N. (2011). Contos e lendas de Portugal in Jorge A. Paulo Pereira (coord.). *Nós e o Mundo, Manual do Professor – EMRC, 6.º Ano do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Secretariado da Educação Cristã.

- Roldão, M. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, n.º 71, pp. 22-29.

- Rozin, P. (1990). Development in the food domain. *Developmental Psychologie*, Vol. 26, p. 455-562.

S

- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sales, M. A. & Garcia, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de BrouWer.

- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 5, pp. 127-142.

- Santos, B. S. (org.) (2004). Reconhecer para Libertar. Porto: Afrontamento.

- Santos, M. C. (1999). *Trabalho Experimental na aprendizagem em Ciências. O Desenvolvimento de Competências Científicas na disciplina de Técnicas Laboratoriais de Biologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

- Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, N. & Cunha, L. (2011). *Trunfos de uma Geografia Activa: Desenvolvimento Local, Ambiente, Ordenamento e Tecnologia*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Consult. 7 de abril, disponível em <http://www.cegot.pt/Files/Downloads/Documentos-Publicos/Publicacoes/Grupo-3/C%20-%20Nacional/1%20-%20LivrosCapitulosLivros/9.pdf>.

- SEF (2012). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Consult. 3 de janeiro de 2015, disponível em <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>.

- SEF (2013). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Consult. 3 de janeiro de 2015, disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf.

- Sérgio, P. (2007). *Língua Portuguesa e Integração*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Silva, M. (2007). *Prevenção da Obesidade – Da Comunicação em Ciência à Educação na Escola. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Educação em Ciência. Aveiro: Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.*

- Silva, M. (2007). *Prevenção da obesidade – Da comunicação em ciência à educação na escola. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Educação em Ciência. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.*

- Silva, M. C V. (2002). *Discriminatio subtilis: estudo de três classes multiculturais.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Slywitch, E. (2012). *Guia alimentar de dietas vegetarianas para adultos.* Florianópolis SC: Departamento de Medicina e Nutrição e Sociedade Vegetariana Brasileira.

- Sonati, J. G.; Vilarta, R.; Silva, C. C. (2009). Influências Culinárias e Diversidade Cultural da Identidade Brasileira: Imigração, Regionalização e suas Comidas. In R. T. Mendes; R. Vilarta & G. L. Gutierrez. (Orgs). *Qualidade de Vida e Cultura Alimentar.* Campinas: IPES Editora, Vol. 1, p. 137-14.

- Sorcinelli, P. (1998). A alimentação e a saúde. In Flandrin, J-L; Montanari, M. (1998). *História da Alimentação.* Lisboa: Terramar.

- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação.* Setúbal: Profedições, distribuição Odil.

- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas da época de transnacionalização.* Porto: Edições Afrontamento.

- Sedano, A. M. (1997). *Educación Intercultural: teoria y practica.* Madrid: Escuela Española.

- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*. Vol. XXXVI, 3 (oct), p. 250-259.

T

- Taylor, E. (1920). *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom*. Londres: editora.
- Tiedt, I. & Tiedt, P. (1986). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities Information and Resources*. Boston: Allyn Bacon.
- Topel, M. F. (2003). As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, N.º 19, pp.203-222.

U

- UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.
- UNESCO (2005), *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, art. 4.

V

- Valeri, R. 1989. *A alimentação*. Enciclopédia Einaudi (Vol. 16). Lisboa: INCM.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultura. In *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, n.º 4, (pp.127 – 147), Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

- Vieira, R. (1999b). Ser inter/multicultural. Recolhido em 29 de Abril de 2009, de (org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: PortoEditora.

W

- Waldman, M. (2009). A ecologia da vaca sagrada. Consul. 1 de abril de 2015, disponível em http://mw.pro.br/mw/eco_coluna_do_waldman_vaca_sagrada.pdf.

Anexos

Anexo 1 – Sessões de Intervenção

Anexo 1.1. - Sessão 0 – “*História do Tapete Mágico*”

1.1.1. Planificação da sessão 0

10 de novembro de 2014

Duração	Áreas	Finalidades Educativas ²⁰	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Recursos
9h – 9h30min. (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. 	Acolhimento <ul style="list-style-type: none"> Canção dos bons-dias; Relatar as novidades. 	Grande grupo	
9h30min. – 10h15min. (45 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação. Respeitar o Outro e o seu espaço. 	Brincar Livre As crianças distribuem-se pelas diferentes áreas, utilizando a tabela de organização dos espaços da sala.	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> Materiais existentes nos diferentes cantinhos da sala de atividades; Tabela de organização dos espaços da sala.
10h15min. – 11h (45 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Cuidar da higiene; Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições. 	<ul style="list-style-type: none"> Higiene; Lanche da manhã; Recreio. 		
11h-11h10min (10 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas. Estimular a capacidade de escuta; 	Teatro de sombras: luz negra Com a sala às escuras e o auxílio de uma luz negra, as crianças irão ser surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que servirá de contextualização para o início do	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> Tapete; Luz negra.

²⁰ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

			projeto de intervenção.		
11h10 – 11h50 (40 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Contactar com a escrita e ilustrações (do livro); Descobrir o prazer da leitura; Desenvolver a sensibilidade estética. Fazer silêncio no corredor; Respeitar o Outro; Saber ouvir. 	<p>Animação de Leitura</p> <p>Depois do acolhimento será lida a história que dará início ao projeto de intervenção “Viajando no tapete mágico” (ver anexo 1.1.1: Planificação da Animação de Leitura)</p>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> Anexo 1.1.2: Planificação da Animação de Leitura; Anexo 1.1.3: “História do Tapete Mágico” da autoria das educadoras estagiárias.
11h45min.-12h (15 min)	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Cuidar da higiene; Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições. 	<p>Higiene</p> <p>Neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p>		
13h30min – 14h10 min (40 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. Reconhecer a escrita. Saber ouvir; Respeitar o Outro 	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> Conversa com as crianças sobre o que almoçaram e sobre a atividade realizada de manhã (que alimentos surgiram no almoço destas); Marcação das presenças no respetivo quadro. 	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> Mapa de presenças; Canetas de filtro.

14h10 min. – 15h10min (60 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação - Domínio da expressão plástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e manipular diferentes materiais: tesoura; lã; marcadores e lápis de cor/cera; - Recriar momentos de uma história (criação do monstro da história). 	<p>Decoração do tapete/ Brincar de forma livre (no interior ou no exterior da sala de atividades)</p> <p>Enquanto o grupo de crianças do projeto decora o tapete, as outras brincam livremente no exterior ou interior (dependendo das condições atmosféricas) da sala de atividades.</p>	Pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Tintas; - Outros materiais escolhidos pelas crianças.
15h10min-15h30min (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação • Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. - Aceitar e respeitar todas as opiniões; - Desenvolver o espírito crítico; - Saber ouvir. 	<p>Reflexão</p> <p>Na área da manta, as crianças sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia.</p>	Grande grupo	

1.1.2. Planificação da Animação de Leitura

Identificação do livro:

Ficha técnica:

Título da obra: *Viajando no Tapete Mágico*

Autoras: Ana Rita Silva e Bárbara Amorim

Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se preferencialmente a crianças a partir dos três anos.

A realização da atividade de animação de leitura destina-se a um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, a frequentar a sala de atividades do Centro Escolar da Légua.

A animação será realizada na sala de atividades da instituição.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: tapete, magia, voar, mundo, légua,...

Temas/Motivos: história do tapete mágico

Personagens: Rei Salomão, Tamá, Hassan, meninos da sala da Laura, Laura, Rita e Bárbara.

Material necessário

História, tintas e outros materiais escolhidos pelas crianças.

Apresentação

A sessão de animação de leitura decorrerá na biblioteca onde as crianças e a educadora explorarão inicialmente a capa do livro.

Pré-Leitura

Exploração do Tapete

Inicialmente, as educadoras estagiárias irão surpreender as crianças com um teatro de sombras: com a sala às escuras e o auxílio de uma luz negra, as crianças irão ser surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que servirá de contextualização para o início do projeto de intervenção.

As educadoras informarão o grupo que encontraram o tapete perto do centro escolar e decidiram levá-lo para a sala. Com ele, também trouxeram uma história para contar ao grupo.

Serão colocadas algumas perguntas antes da leitura da história

1. A história que trouxemos hoje será sobre o quê?
2. Que relação terá o tapete com a história?
3. Acham que este é um tapete normal como os outros?
4. Como será que o tapete veio parar cá?
5. Acham que alguém o trouxe ou veio sozinho? Como?
6. Vamos saber?

Leitura

A leitura será feita pela educadora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta da sala de atividades. O

animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou cadeira.

Pós Leitura

Na pós leitura é pretendido que sejam confirmadas as expectativas criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto e das ilustrações abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e opiniões.

1. Gostaram da história?
2. Esta história era sobre quem?
3. O Tamá é um tapete como os outros? O que tem de especial?
4. Tamá pertenceu a um rei, como se chamava esse rei?
5. Esse rei não era um rei normal, tinha algo de especial, o que era?
6. Quais eram os poderes mágicos dele?
7. No início o tapete que voava tinha poderes? Ou o rei Salomão conseguia controlar o vento?
8. Como o tapete era um fiel amigo das viagens o que fez o rei?
9. Passado muitos anos o rei acabou por morrer, como se sentiu Tamá?
10. O que fez Tamá a seguir?
11. E foi parar onde?
12. No mercado ele viu um menino, como se chamava esse menino?
13. E o que aconteceu a seguir?
14. Um dia Tamá voou até Ílhavo e o que lhe aconteceu?
15. Quem o encontrou?
16. O que é que a Rita e a Bárbara fizeram?

17. Qual foi a ideia da Laura? E resultou?

Atividade de prolongamento

No final será pedido ao grupo de estudo do projeto que decore, ao seu gosto, o tapete.

1.1.3. História: “História do Tapete Mágico”

Há muito, muito tempo atrás, viveu um rei chamado Salomão.



Salomão era conhecido por ser um guerreiro muito forte, feroz e as suas aventuras foram tão impressionantes que, após a sua morte, muitos contadores de histórias de origem árabe o consideraram um mágico poderoso. Acreditava-se que o rei podia falar a linguagem dos pássaros e tinha o poder de controlar o vento.



Nas histórias mais antigas, contava-se que este mago possuía um magnífico tapete voador, que o transportava para lugares fantásticos no mundo do maravilhoso. Bastava uma ordem real para que o vento levantasse o tapete e o fizesse flutuar para onde Salomão desejasse.

Quando Salomão queria partir à descoberta de novos lugares, dizia:

- Voa tapete! – e o tapete mágico voava. O poderoso rei batizou o seu tapete voador de Tamá e como este era o seu único e fiel companheiro de viagens, decidiu dar-lhe vida. Tamá passou a falar e a conseguir voar sozinho.



O tempo foi passando e o rei viveu feliz com o seu tapete durante muitos, muitos anos. Um dia, já muito velhinho, adoeceu e morreu. Triste, Tamá decidiu partir à descoberta do mundo. Viajou, viajou, viajou até que chegou a um mercado cheio de tapetes parecidos com ele e ficou deslumbrado com tantas cores e pessoas. Tamá tinha chegado a Marrocos.



Ao longe viu um menino muito sorridente e alegre. Tamá ficou curioso e resolveu aproximar-se.

- Olá! – exclamou Tamá.

- Ah! Tu falas?! – respondeu o menino assustado.

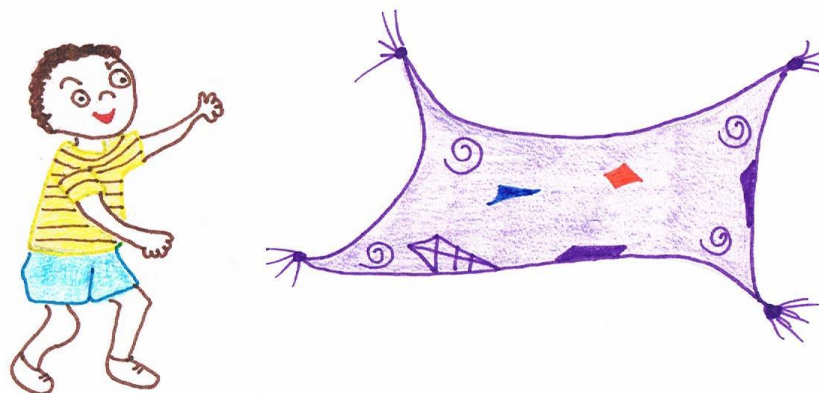
- Desculpa, não te queria assustar. Eu sou o Tamá, um tapete mágico.

- Wow... Nunca vi um tapete falante e voador. Lá em casa, os tapetes não falam e nunca os vi a voar. Muitas vezes brinco em cima deles e eles nunca se queixaram dos saltos ou dos tombos que dou. Conheces mais tapetes mágicos?

- Não, acho que o meu mestre, o Rei Salomão, só me criou a mim.

- Que máximo! Eu sou o Hassan e não consigo voar. Achas que posso voar contigo?

- Claro. Salta Hassan.



Hassan saltou para cima do tapete e os dois novos amigos voaram durante horas, dias e meses. De facto, tornaram-se os melhores amigos.

Tamá tinha encontrado novamente alguém que o fazia sentir-se especial e amado.

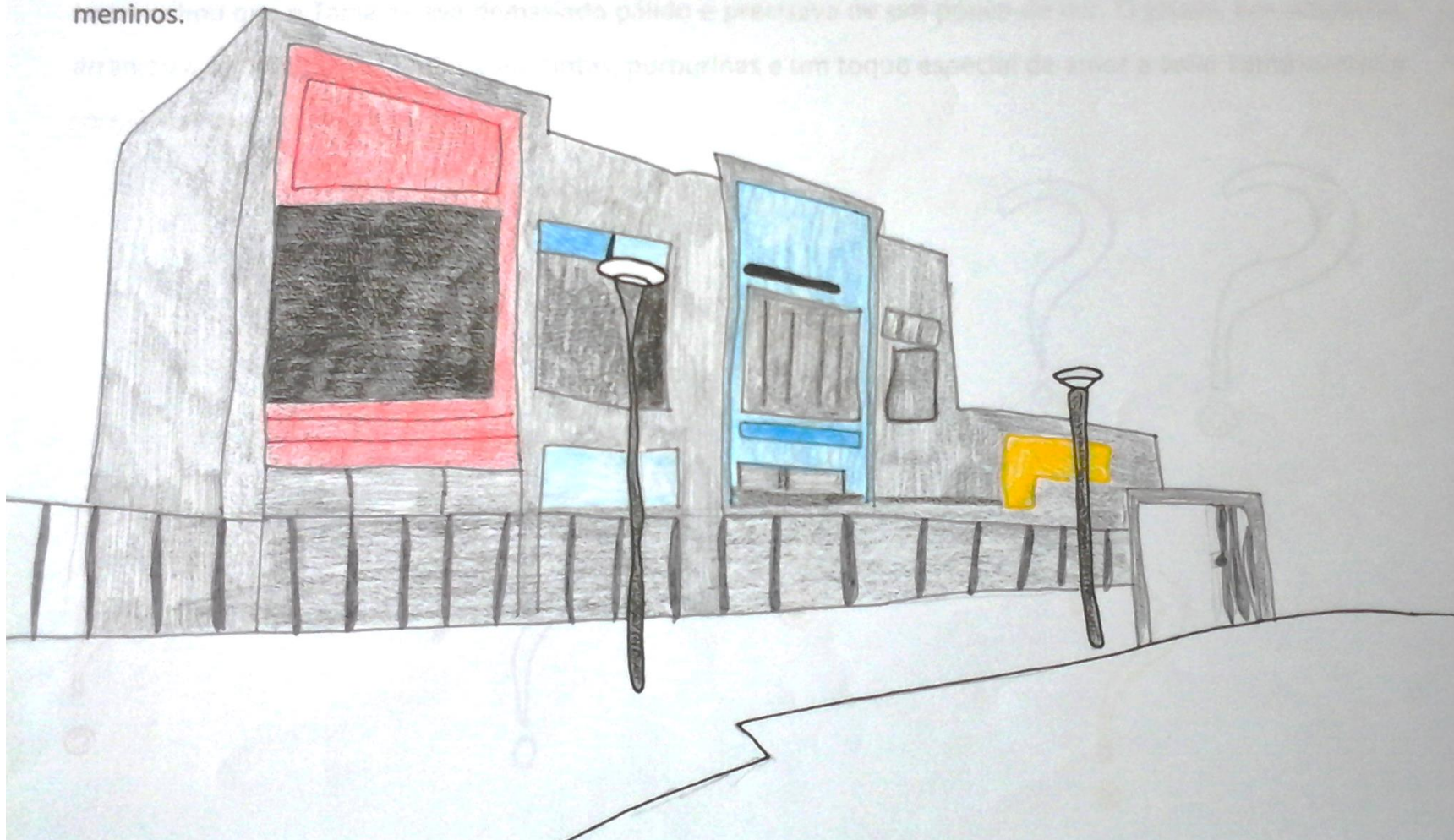
Por vezes Tamá sentia-se um pouco sozinho quando Hassan tinha de ir para a escola e decidiu conhecer novos locais.



Um dia afastou-se um pouco mais e viajou até uma pequena cidade perto de Aveiro, chamada Ílhavo.
No regresso a casa, Tamá foi contra um ramo de uma árvore e puf, estatelou-se no chão. Duas meninas que estavam a passear por perto, ouviram uma voz a lamentar-se:
- Ui, ui, que dores! Não consigo voar.

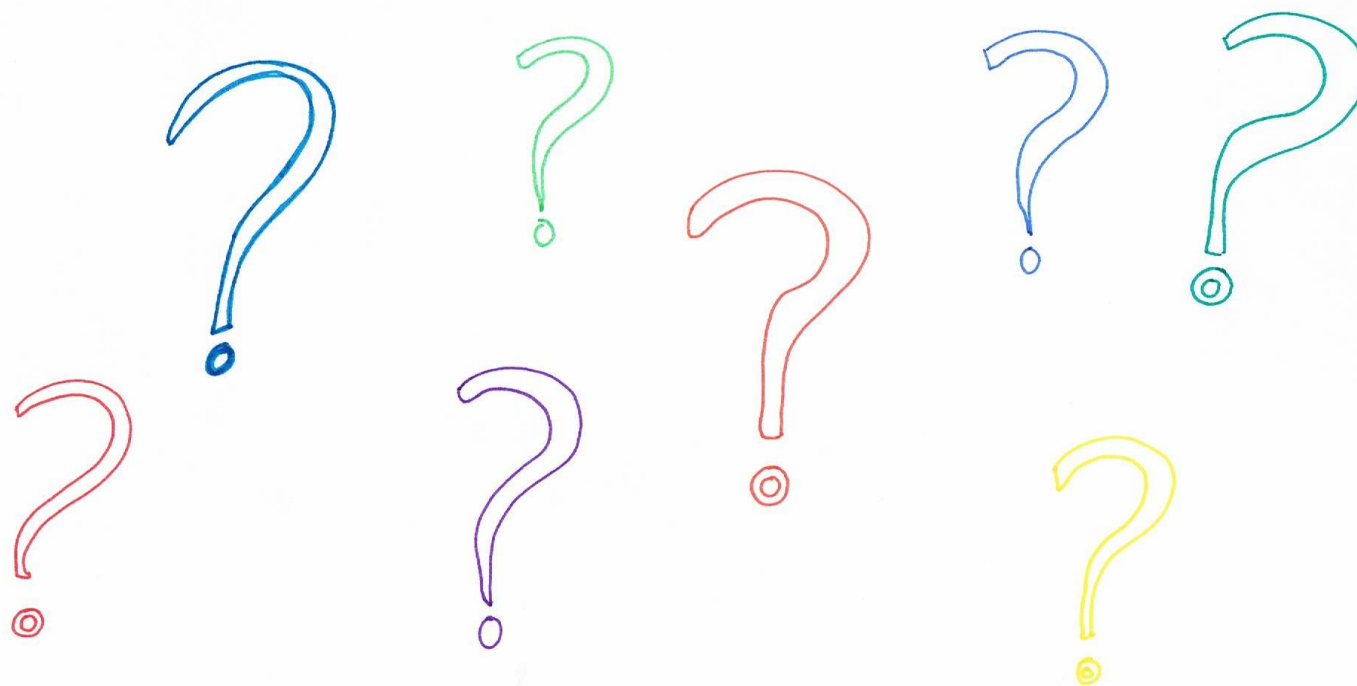


A Rita e a Bárbara seguiram a tal voz e foram encontrar Tamá magoado, estendido no meio do chão. Rapidamente trouxeram-no para o Centro Escolar e pediram ajuda à educadora Laura e aos seus meninos.



- Vamos todos ajudar o Tamá?

Mas como se pôde reparar um tapete voador mágico? Como vamos conseguir que ele voe novamente? A Laura achou que o Tamá estava demasiado pálido e precisava de um pouco de cor. O grupo, em conjunto, arranhou a solução ideal. Combinaram tintas, purpurinas e um toque especial de amor e *voilà* Tamá voltou a sorrir! Será que conseguirá voar?



Anexo 1.2. - Sessão 1 – “Em terras de Marrocos”

1.2.1. Planificação da sessão 1

Data: 17 de novembro de 2014

Duração	Áreas	Finalidades Educativas²¹	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Recursos
9h – 9h30min. (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. 	Acolhimento <ul style="list-style-type: none"> Canção dos bons-dias Relatar as novidades 	Grande grupo	
9h30min. – 10h15min. (45 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Contactar com a escrita e ilustrações (do livro); Descobrir o prazer da leitura; Desenvolver a linguagem oral; Desenvolver a sensibilidade estética. Fazer silêncio no corredor; Respeitar o Outro; Saber ouvir. 	Animação de Leitura Depois do acolhimento, será lida a história que dará continuidade ao projeto “Viajando no Tapete Mágico” (ver anexo 1.2.2.: Planificação da Animação de Leitura)	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> História: “Em terras de Marrocos” (ver anexo 1.2.3.).

²¹ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

10h15min. – 11h (45 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar da higiene; - Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições. 	<ul style="list-style-type: none"> Higiene; Lanche da manhã; Recreio. 		
11h-11h45min	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Matemática Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a informação transmitida oralmente; - Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. - Identificar a imagem correspondente a cada uma das etapas à da confeção do pão. - Perceber o porquê de se lavar as mãos antes de se confeccionar o pão <i>ferrah</i>; - Saber ouvir; - Respeitar o Outro. 	Continuação da animação de leitura – Atividades de Pós leitura <ul style="list-style-type: none"> - Confeção do pão <i>ferrah</i> e criação da respetiva receita (ver anexo 1.2.2 – Atividades de Prolongamento: Atividade 1) 	Pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Ingredientes para a confeção do pão <i>ferrah</i>; - Frigideira; - Fogão; - Tabela para a construção da receita do pão e respetivas imagens para que as crianças a possam completar (ver anexo 1.2.4); - Tesoura; - Cola.
11h45min.-12h	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar da higiene; - Perceber o porquê 	Higiene Neste momento as crianças		

		de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.	que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.		
13h30min – 14h00 min	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita • Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a escrita. - Saber ouvir; - Respeitar o Outro. 	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcação das presenças no respetivo quadro. 	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de presenças; - Canetas de feltro.
14h00 min. – 14h15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Expressão Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a escrita diferentes sistemas de escrita (português e árabe); - Posicionar o lápis de forma correta. - Explorar e manipular diferentes materiais: lápis de cor, marcadores. 	<p>Continuação da animação de leitura – Atividades de Pós leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coloração de uma imagem do pão abordado na história (<i>Ferrah</i>) e cópia da escrita da palavra pão em árabe por baixo da palavra (ver anexo 1.2.1 – Atividades de Prolongamento: Atividade 2); 	Pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha pão <i>ferrah</i> (ver anexo 1.2.5); - Lápis de cor; - Marcadores; - Computador; - Palavra pão gravada em árabe.

14h15 min. – 15h00min	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social • Conhecimento do mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber ouvir; - Respeitar o Outro. - Identificar hábitos alimentares e modos de comer marroquinos e hábitos alimentares e modos de comer portugueses. 	<p>Continuação da animação de leitura – Atividades de Pós leitura</p> <p>- Jogo: Hábitos Alimentares e Modos de Comer Marroquinos VS Hábitos Alimentares e Modos de Comer Portugueses (ver anexo 1.2.1 – Atividades de Prolongamento: Atividade 3)</p>	Pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens do Jogo (ver anexo 1.2.6); - Cartolina.
15h00 min- 15h30min	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar e respeitar todas as opiniões; - Desenvolver o espírito crítico; - Saber ouvir. 	<p>Reflexão</p> <p>Na área da manta, as crianças que estiveram a realizar o jogo contarão às restantes o que estiveram a fazer. De seguida, sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia e provarão o pão que confeccionaram na parte da manhã e beberão chá de menta.</p>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa-Mundo; - Chá de menta; - Pão confeccionado.

1.2.2. Planificação da animação de leitura

Identificação do livro:

Ficha técnica:

Título da obra: *Viajando no Tapete Mágico*

Subcapítulo da obra: *Em terras de Marrocos*

Autora: Ana Rita Silva e Bárbara Amorim

Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se preferencialmente a crianças a partir dos três anos de idade.

A realização da atividade de animação de leitura destina-se a um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, a frequentar a sala de atividades do Centro Escolar da Léguas.

A animação será realizada na sala de atividades da instituição.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Marrocos, alimentação.

Temas/Motivos: alimentação marroquina.

Personagens: Tamá, Hassan, meninos da sala da educadora Laura.

Material necessário

- História: *Em Terras de Marrocos*;
- Ingredientes para a confeção do pão *ferrah*;
- Tabela para a construção da receita do pão e respetivas imagens para que as crianças a possam completar;

- Tesoura;
- Cola;
- Imagens de pão para colorir;
- Lápis de cor;
- Marcadores;
- Computador;
- Palavra pão gravada em árabe;
- Roda dos alimentos;
- Imagem do pão *ferrah*;
- Imagens para o Jogo: Hábitos Alimentares e Modos de Comer Marroquinos VS Hábitos Alimentares e Modos de Comer Portugueses;
- Cartolina;
- Mapa- Mundo;
- Chá de menta;
- Pão *ferrah*;
- Máquina fotográfica;
- Máquina de vídeo.

Apresentação

A sessão de animação de leitura decorrerá na sala de atividades onde as crianças e a educadora farão uma revisão do que foi abordado nas sessões 0 e 1 do projeto através da história do tapete mágico, mais concretamente no subcapítulo “Uma Aventura em Marrocos”.

Pré-Leitura

Revisão das sessões 0 e 1 do projeto

Inicialmente, a educadora estagiária começará por perguntar às crianças:

- Ainda se lembram do Tamá?
- Quem é Tamá?
- Quem o criou?
- Onde levou Tamá os meninos? [Marrocos]
- Quem vivia em Marrocos? [Hassan]
- Hassan e Tamá eram amigos?
- O que mostrou Hassan aos meninos da educadora Laura? [o souk, a medina, o local onde dormem, no verão, quando faz muito calor – açoteia; onde comem]
- O que bebe Hassan às refeições? Bebe sumo/água? [não, bebe chá de menta]
- Como é a mesa das refeições? [baixa]
- O Hassan nas suas refeições utiliza talheres, garfo, faca ou colher? [não come com as mãos]
- Em casa do Hassan utilizam pratos individuais? [não, comem do mesmo prato]
- Hassan fala igual a nós? [não]
- Que língua fala Hassan? Lembram-se como Hassan diz olá em árabe? [árabe; Salam]

De seguida a educadora estagiária irá dizer às crianças que o Tamá tem uma novidade para lhes contar e perguntar-lhes-á se estas gostariam de ouvir o que ele lhes quer dizer. Posteriormente serão colocadas algumas questões:

7. O que acham que o Tamá nos irá contar?
8. Será que o Tamá nos levará para algum lugar novo?
9. Será que a novidade do Tamá tem a ver com os meninos que conheceu?

Leitura

A leitura será feita pela educadora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta da sala de atividades. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou cadeira.

Pós Leitura

Na pós leitura é pretendido que sejam confirmadas as expectativas criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto e das ilustrações abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e opiniões.

18. Gostaram da história?
19. Qual era a novidade de Tamá? [que o Hassan lhe ligou a convidar para o ir visitar]
20. Quem viajou com Tamá?[Taís, Eduardo, Tiago, João e Joel]
21. O que deu Hassan aos meninos para comerem primeiro? [pão]
22. Como era o pão que o Hassan deu a provar aos meninos? Eles gostaram? O que acham? [Em forma de círculo]
23. Que nome se dá a este pão? [*ferrah*]

24. Onde come Hassan? [na mesa]
25. As mesas onde comem são altas? [não, são baixas]
26. O Hassan utiliza um prato individual nas suas refeições? [não, ele e os seus pais comem do mesmo prato]
27. Hassan come com talheres? [não, come com as mãos]
28. O que bebe Hassan e a sua família às refeições? [chá de menta]
29. Quais são as especialidades da mãe do Hassan?
30. A mãe do Hassan utiliza uma panela para cozinhar os guisados? [não, usava uma peça de barro, a tagine]
31. As refeições demoram muito ou pouco tempo a serem feitas? [algumas demoram muito tempo]
32. As refeições de Hassan são iguais às nossas?

Atividade de prolongamento

No final serão propostas algumas atividades de prolongamento:

Atividade 1: Confeção do pão *ferrah* e criação da respetiva receita

Neste momento, as crianças terão à sua frente os ingredientes para a confeção do pão *ferrah*. A educadora estagiária deverá ajudar as crianças para que estas misturem os ingredientes e, depois, amassem a massa.

Enquanto as crianças esperam que a massa esteja pronta para ser colocada na frigideira, estas deverão criar a receita do pão *ferrah* segundo o que fizeram e observaram aquando da sua confeção. Nesta atividade, inicialmente as crianças terão de colocar os ingredientes utilizados numa parte da tabela e, posteriormente, deverão organizar as imagens segundo os passos que utilizaram para a confeção do pão.

No final desta atividade as crianças deverão colocar a imagem do pão *ferrah* no grupo respetivo da roda dos alimentos.

Atividade 2: Coloração de uma imagem do pão abordado na história (*ferrah*) e cópia da escrita da palavra pão em árabe por baixo da palavra

Nesta atividade serão dadas a cada criança duas imagens de pão para colorir. As crianças deverão colorir as duas imagens e de seguida rodear o pão abordado na história (*ferrah*). Por baixo dos dois pães estará escrito pão em português e pão em árabe e as crianças deverão copiar as palavras escritas para baixo (ver anexo 4). Posteriormente, a educadora estagiária perguntará às crianças se a escrita das duas palavras é igual.

De seguida, a educadora estagiária perguntará se as crianças querem ouvir a palavra pão em árabe e, no final, pedirá às mesmas para repetirem a palavra pão em árabe, segundo o que ouvirem.

Atividade 3: Jogo: Hábitos Alimentares e Modos de Comer Marroquinos VS Hábitos Alimentares e Modos de Comer Portugueses

Neste jogo serão apresentadas várias imagens às crianças e estas deverão colocar em baixo do menino marroquino os seus hábitos alimentares e modos de comer e em baixo da fotografia do menino da sala de atividades da educadora Laura os respetivos hábitos alimentares e modos de comer.

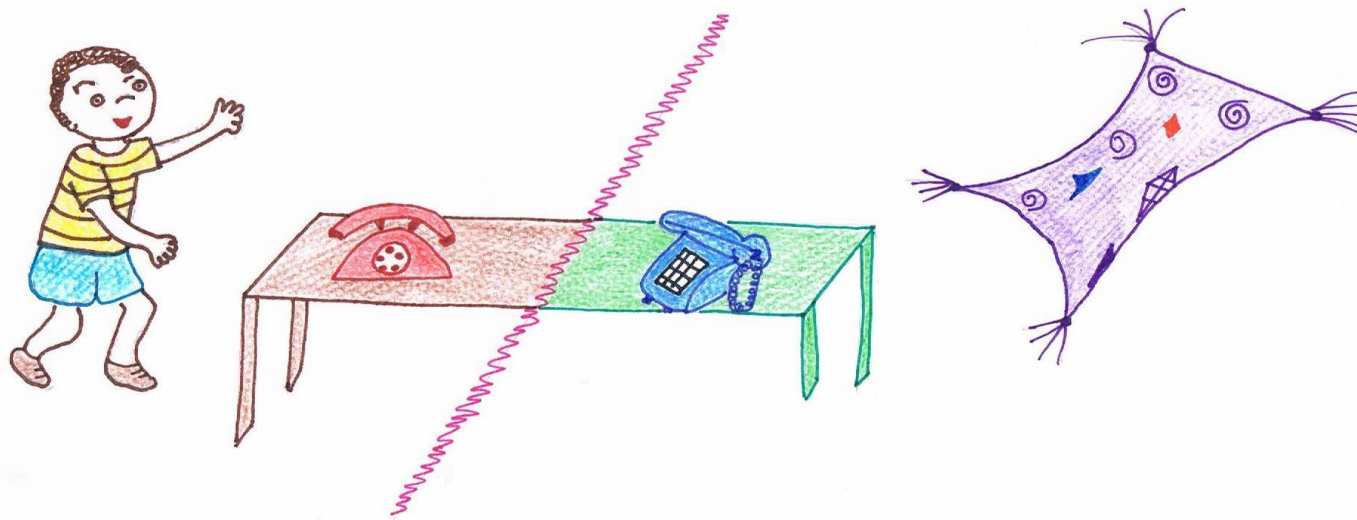
No final desta atividade a educadora estagiária confirmará com as crianças se as imagens estão no sítio correto.

1.2.3. História: “Em terras de Marrocos”

Em Terras de Marrocos

- Olá meninos! Ainda não se esqueceram de mim?! Trago uma novidade tão boa... - disse Tamá.
- Conta, conta Tamá! – pediu entusiasmado o Pedro.
- Sabem quem me ligou para irmos visitá-lo?
- Não Tamá. Quem foi? – perguntou o João.

Tamá foi dando dicas aos meninos. Disse-lhes que quem lhe ligou foi um dos seus melhores amigos que vive em Marrocos. Rapidamente os meninos da educadora Laura descobriram quem ligou a Tamá. Foi Hassan, o menino marroquino que Tamá conheceu após a morte do seu mestre, o rei Salomão.



Tamá ficou entusiasmadíssimo com o telefonema do seu amigo Hassan e perguntou aos meninos:

- Quem quer vir até Marrocos? Vamos visitar o Hassan?

Todos os meninos queriam ir, mas o tapete mágico não podia levar tantos meninos. Tamá propôs então que os meninos que já tinham viajado com ele dessem a vez a outros meninos. Assim, a Telma, “uma pequena Minnie”, o Paulo, um menino muito traquinas, o Joel, um rapaz muito falador, o Edgar, uma criança curiosa por natureza e o João, um menino muito envergonhado, subiram para cima de Tamá e viajaram até Marrocos.



Quando chegaram a Marrocos e pararam em frente à casa de Hassan, os cinco meninos viram as lágrimas nos olhos de Tamá. Eram lágrimas de alegria! Afinal Hassan era o melhor amigo que Tamá poderia ter. Era fantástico...

- Entrem, entrem! Estava mesmo a vossa espera! – disse Hassan entusiasmado.

- Que cheirinho maravilhoso! – disse o João.

- A minha mamã preparou um manjar delicioso. Querem provar?

- Claro, estamos com tanta fome! Fizemos uma grande viagem! – responderam os meninos.



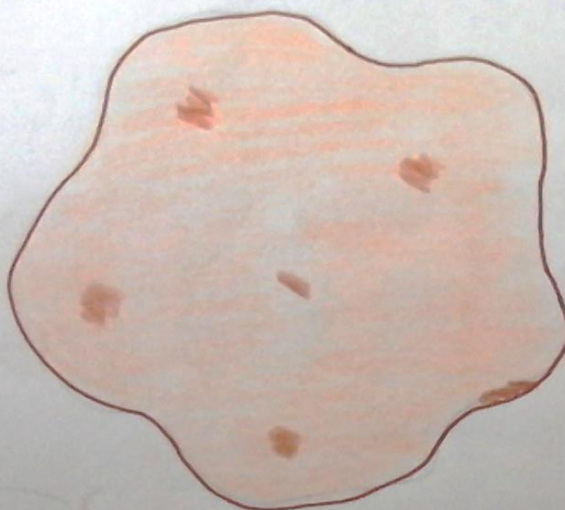
Hassan colocou na mesa um pão achatado em forma de um círculo. Os meninos ficaram admirados, pois nunca tinham comido um pão assim.

- Este pão é diferente do nosso! Como se chama? – disse o Tiago.

- Chama-se Pão *Ferrah*! – disse Hassan.

- Este pão até parece as bases da nossa pizza! – disse o Edgar.

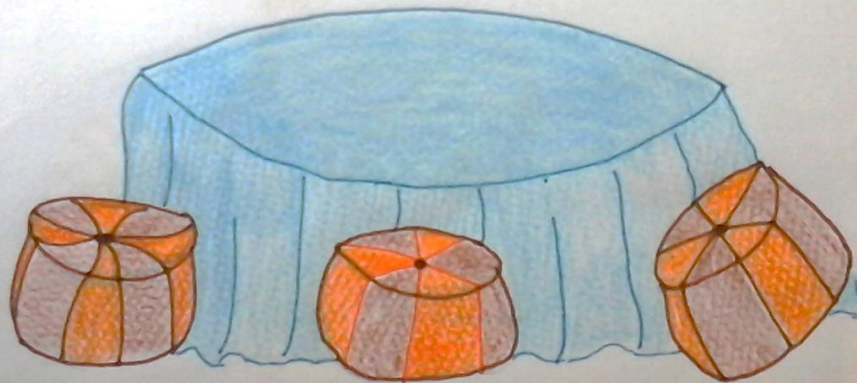
Hassan deu razão a todos os meninos e disse-lhes que este pão era feito de modo diferente. Com efeito, este pão não é cozido no forno, mas sim numa frigideira.



O Paulo acrescentou:

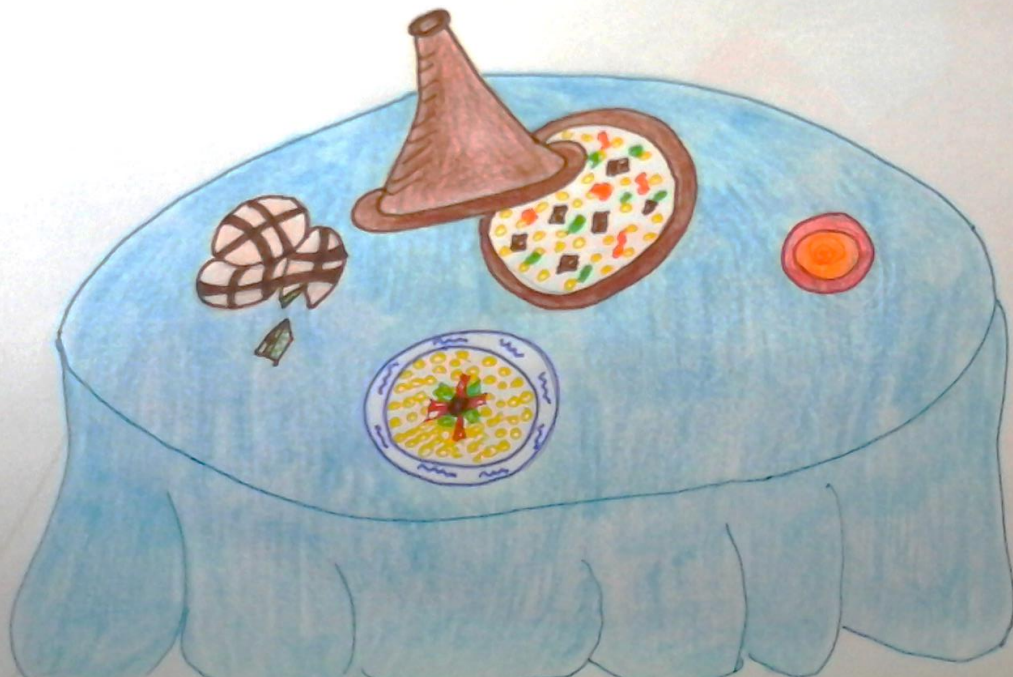
- Nós nas nossas casas comemos em mesas mais altas e em cadeiras, mas vocês não.

Hassan mais uma vez concordou com o que o Paulo disse. Explicou que existem algumas diferenças entre eles, que vivem em Portugal, e entre as pessoas que vivem em Marrocos. De facto, em Marrocos para além de as pessoas comerem em mesas baixas e de geralmente com grande parte da comida não usarem talheres ou pratos individuais, uma boa refeição pode demorar dias a ser preparada.



- A sério?! O quê que vocês comem? – questionou a Telma.

- Comemos tanta coisa Telma, mas as especialidades da minha mãe são a *pastilla*, uma massa folhada com legumes ou carne lá dentro, o guisado de carne e legumes feito na tagine que é uma peça em barro onde a minha mãe cozinha os guisados, os cuscuz, que são parecidos com o arroz que vocês comem. A minha mãe também faz um preparado de sêmola com legumes, carne ou merguez delicioso. Ah! E para a sobremesa faz uns bolinhos de mel e canela tão, mas tão deliciosos...



- Ui, essa tua comida parece ser muito boa... Mas vocês aqui não bebem nada? – quis saber o João.

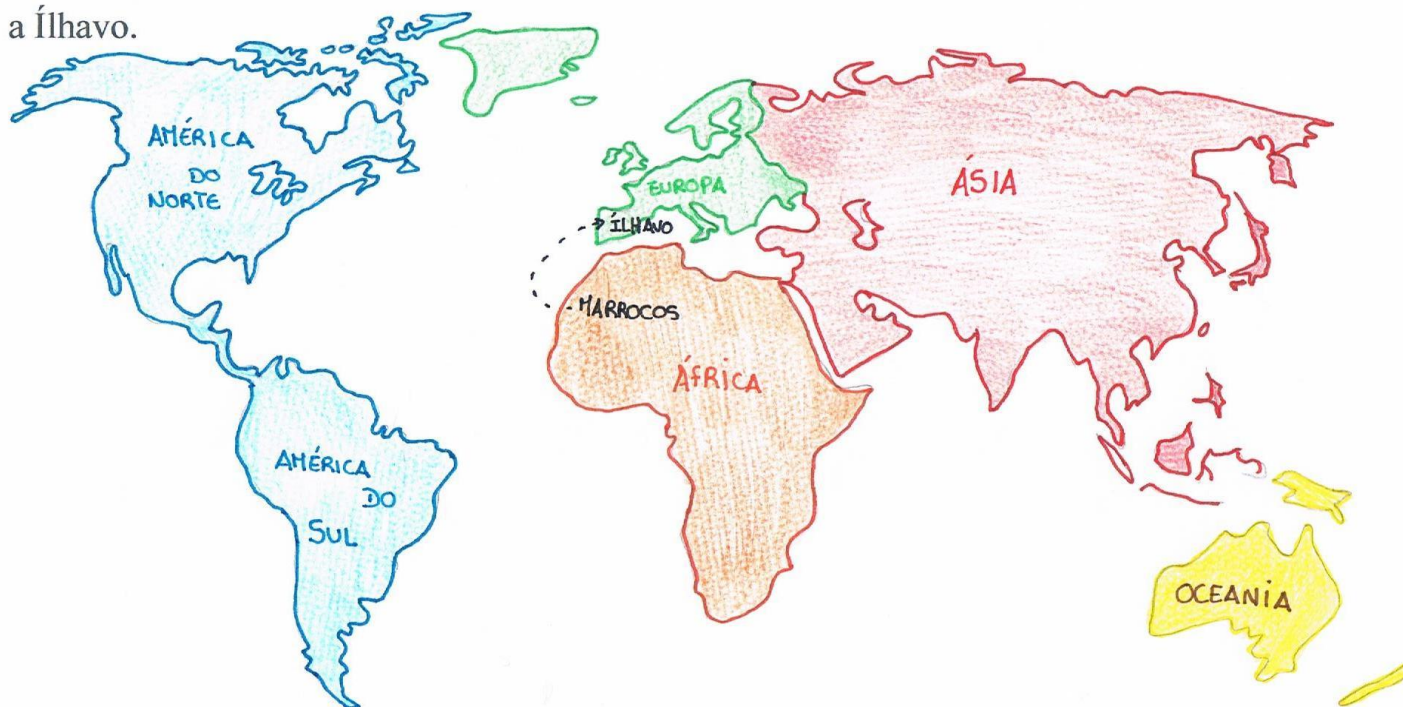
- Claro que bebemos, a todas as refeições bebemos chá de menta, ao contrário de vocês que bebem água ou sumo. – replicou Hassan.



- Um dia também tens de vir até Ílhavo provar as nossas refeições - disse o Joel.

- Claro, um dia irei! Mas agora vocês vão ter o prazer de provar a comida, que, na minha opinião, é a melhor do mundo! Afinal é a minha mamã que a faz!

Os meninos deliciaram-se com a comida da mãe de Hassan e esperam ansiosamente a sua visita a Ílhavo.



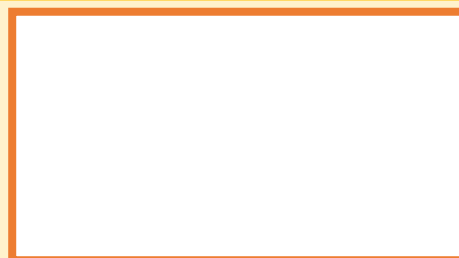
1.2.4. Tabela de preenchimento da receita e respectivas imagens

RECEITA: PÃO *FERRAH*

INGREDIENTES UTILIZADOS

PASSO A PASSO...

1.^o

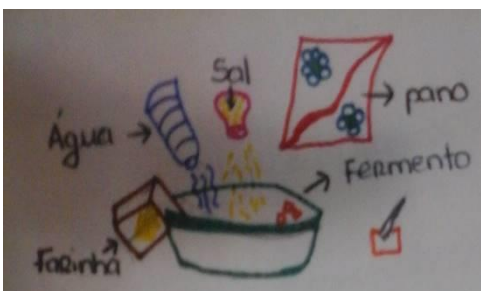
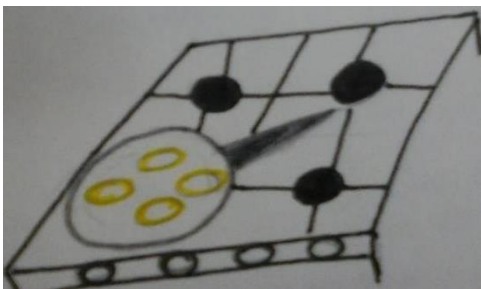


2.^o

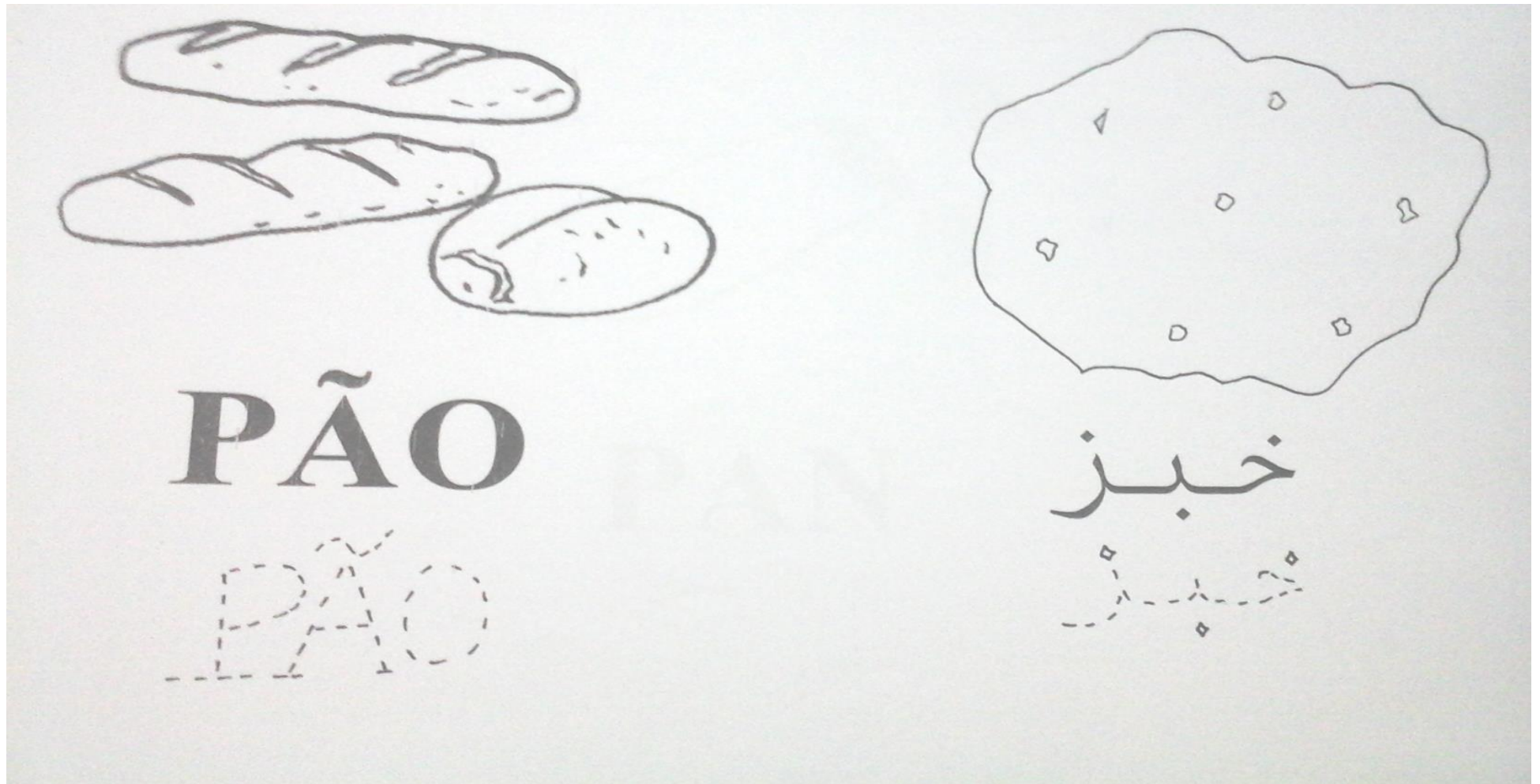


3.^o





1.2.5. Ficha Pão *Ferrah*



1.2.6. Imagens do Jogo: Hábitos Alimentares e Modos de Comer Marroquinos VS Hábitos Alimentares e Modos de Comer Portugueses







MARROCOS

PORTUGAL

Anexo 1.3. - Sessão 2 – “Venezuela: Um país de tradições”

1.3.1. Planificação da sessão 2

Data: 18 de novembro de 2014

Duração	Áreas	Finalidades Educativas ²²	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Recursos
13h30min – 13h45 min	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a escrita. - Saber ouvir; - Respeitar o Outro. 	Acolhimento <ul style="list-style-type: none"> Marcação das presenças no respetivo quadro. 	Grande Grupo	Mapa de presenças; - Canetas de feltro.
13h45min. – 14h15min.	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com a escrita e ilustrações (do livro); - Descobrir o prazer da leitura; - Desenvolver a linguagem oral; - Desenvolver a sensibilidade estética. - Fazer silêncio no corredor; - Respeitar o Outro; 	Animação de Leitura Depois do acolhimento, será lida a história que dará continuidade ao projeto “Viajando no Tapete Mágico” (ver anexo 1.3.2: Planificação da Animação de Leitura)	Grande grupo	-História: “Venezuela: Um país de tradições” (ver anexo 1.3.3).

²² De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

		- Saber ouvir.			
14h15 min- 14h45min	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Domínio da expressão plástica Conhecimento do mundo Formação 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a informação transmitida oralmente; Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. Explorar e manipular diferentes materiais: tintas, rolos de papel higiénico. Perceber que o pão de <i>jamón</i> é originário da Venezuela; Identificar os diferentes grupos da roda dos alimentos; Colocar os diferentes ingredientes utilizados no fabrico do pão de <i>jamón</i> na roda dos alimentos indicando a sua função. Saber ouvir; Respeitar o Outro. 	Continuação da animação de leitura – Atividades de Pós leitura/ Brincar Livre <ul style="list-style-type: none"> Jogo: Sou o pão de <i>Jamón</i> (ver anexo 1.3.2 – Atividades de Prolongamento: Atividade 1) Brincar livre; Construção da árvore de Natal.²³ 	Pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> Imagens para o Jogo (ver anexo 1.3.4); Roda dos Alimentos; Cartão; Rolos de papel higiénico; Tintas; Fitas; Cola.

²³ Esta atividade será destinada às crianças que ficam na sala, enquanto as outras estão na biblioteca a desenvolver o jogo do pão *jamón*.

	Pessoal e Social				
14h45 min.-15h00 min.	<ul style="list-style-type: none"> Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Expressão Plástica Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a escrita; Identificar e comparar diferentes alfabetos (latino e árabe); Identificar e comparar palavras em português, espanhol e árabe; Posicionar o lápis de forma correta. Explorar e manipular diferentes materiais: lápis de cor, marcadores. Compreender que o espanhol é a língua falada na Venezuela. 	Continuação da animação de leitura – Atividades de Pós leitura <ul style="list-style-type: none"> Coloração de uma imagem do pão abordado na história (pão de <i>jamón</i>) e cópia da escrita da palavra pão em espanhol por baixo da palavra (ver anexo 13.2 – Atividades de Prolongamento: Atividade 2); 	Pequeno Grupo	<ul style="list-style-type: none"> Ficha pão <i>jamón</i> (ver anexo 4); Ficha pão <i>ferrah</i> (sessão anterior) Lápis de cor; Marcadores; Computador; Palavra pão gravada em espanhol.
15h00 min. – 15h30 min.	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Aceitar e respeitar todas as opiniões; Desenvolver o espírito crítico; Saber ouvir. 	Reflexão <p>Na área da manta, as crianças que estiveram a realizar o jogo contarão às restantes o que estiveram a fazer. De seguida, sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia e provarão o pão abordado na história (o pão de <i>jamón</i>).</p>	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> Mapa-Mundo; Pão de <i>jamón</i>.

1.3.2. Planificação da animação de leitura

Identificação do livro:

Ficha técnica:

Título da obra: *Viajando no Tapete Mágico*

Subcapítulo da obra: *Venezuela: Um país de tradições*

Autora: Ana Rita Silva e Bárbara Amorim

Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se preferencialmente a crianças a partir dos três anos de idade.

A realização da atividade de animação de leitura destina-se a um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, a frequentar a sala de atividades do Centro Escolar da Légua.

A animação será realizada na sala de atividades da instituição.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Venezuela, alimentação, pão.

Temas/Motivos: Tradições Natalícias; Roda dos Alimentos.

Personagens: Tamá, Guadalupe, meninos da sala da educadora Laura.

Material necessário

- História: *Venezuela: Um país de tradições*;

Apresentação

A sessão de animação de leitura decorrerá na sala de atividades onde as crianças e a educadora estagiária farão uma revisão do que foi abordado na sessão anterior.

Pré-Leitura

Revisão da sessão anterior

Inicialmente, a educadora estagiária começará por perguntar às crianças:

- Na história de ontem para onde foram os meninos da educadora Laura com o Tamá? [Marrocos]
- Quem faram visitar [Hassan]
- O Hassan convidou o Tamá e os meninos para comerem em casa dele. O que lhes ofereceu primeiro [pão]

- Como se chama esse pão? [*ferrah*]
- Qual é o aspeto desse pão? [achatado em forma de círculo]
- O que bebe Hassan e a sua família às refeições? [chá de menta]
- Que especialidades fez a mãe de Hassan para os convidados do seu filho? [sémola de legumes e carne, *pastilla*, etc.]
- O que há de diferente entre as refeições de Hassan e as nossas? [não usam talheres, comem em mesas baixas, bebem chá às refeições, o pão é diferente]

De seguida a educadora irá dizer às crianças que o Tamá fará uma nova viagem. De seguida serão colocadas algumas questões:

10. O que acham que Tamá nos irá contar hoje?

11. Será que Tamá nos levará para algum lugar novo?

Leitura

A leitura será feita pela educadora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta da sala de atividades. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou cadeira.

Pós Leitura

Na pós leitura é pretendido que sejam confirmadas as expectativas criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas

temáticas através da exploração do texto e das ilustrações abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e opiniões.

33. Gostaram da história?
34. No início da história, de que estavam a falar os meninos? [Natal]
35. O Tamá sabia o que era o Natal? Sabem porquê? [Nem todos os povos festejam o Natal]
36. O que é que os meninos disseram ao Tamá sobre o que era o Natal? [momento de união familiar e de receber prendas]
37. Quem viajou com Tamá? [Miguel Costa, Sílvia, Dinis, Tatiana, Miguel Júnior e David]
38. Quem foi conhecer Tamá à Venezuela? [a Guadalupe]
39. Quem é a Guadalupe? [a prima do Miguel Costa]
40. Que tempo faz agora na Venezuela? [calor]
41. Na viagem os meninos e a Guadalupe falaram sobre quê? [o Natal]
42. O que há de diferente no Natal da Guadalupe em relação ao nosso? [na Venezuela nem toda a gente faz árvore de natal; o menino Jesus é que traz os presentes de Natal; festejam nas ruas a andar de patins]
43. Depois de andarem de patins para onde levou Guadalupe o Tamá e os meninos? [para casa da avó]
44. O que viram em casa da avó da Guadalupe [a avó a fazer o pão de *jamón*]
45. O pão tem muitos ingredientes? [Sim] Que ingredientes são precisos para a confeção deste pão? [leite, açúcar, sal, passas, presunto, farinha, água, fermento, azeite, azeitonas verdes sem caroço, ovos]

Atividade de prolongamento

No final serão propostas algumas atividades de prolongamento:

Atividade 1: Jogo – Sou o pão de *jamón*!/ Construção da árvore de Natal

Na história serão abordados os ingredientes utilizados no pão tradicional da Venezuela. Neste sentido, será pedido às crianças, que forem com a educadora para a biblioteca, que escolham, de entre as imagens dadas, as imagens dos ingredientes que fazem parte da confeção do pão *jamón*. Posteriormente, as crianças deverão colocar os ingredientes na roda dos alimentos²⁴. Para concluir a atividade, a educadora deverá, em conjunto com as crianças, relembrar as funções dos diferentes grupos da roda dos alimentos.

Às crianças que ficarem na sala será proposto que pintem rolos de papel higiênico, para que depois se construa a árvore de Natal da sala de atividades da educadora Laura e estagiárias Bárbara e Rita.

Atividade 2:

Nesta atividade será dada a cada criança uma imagem do pão de *jamón* para colorir. Por baixo do pão estará escrito pão em espanhol (*pan*) e as crianças deverão copiar a palavra escrita para baixo (ver anexo 4). Posteriormente, a educadora dará às crianças a ficha do pão *ferrah* que fizeram na sessão anterior e perguntará às crianças se a escrita é semelhante ou não nas três línguas.

De seguida, a educadora questionará se as crianças querem ouvir a palavra pão em espanhol e, no final, pedirá às mesmas para repetirem a palavra *pan*, segundo o que ouvirem.

1.3.3. História: “Venezuela: Um país de tradições”

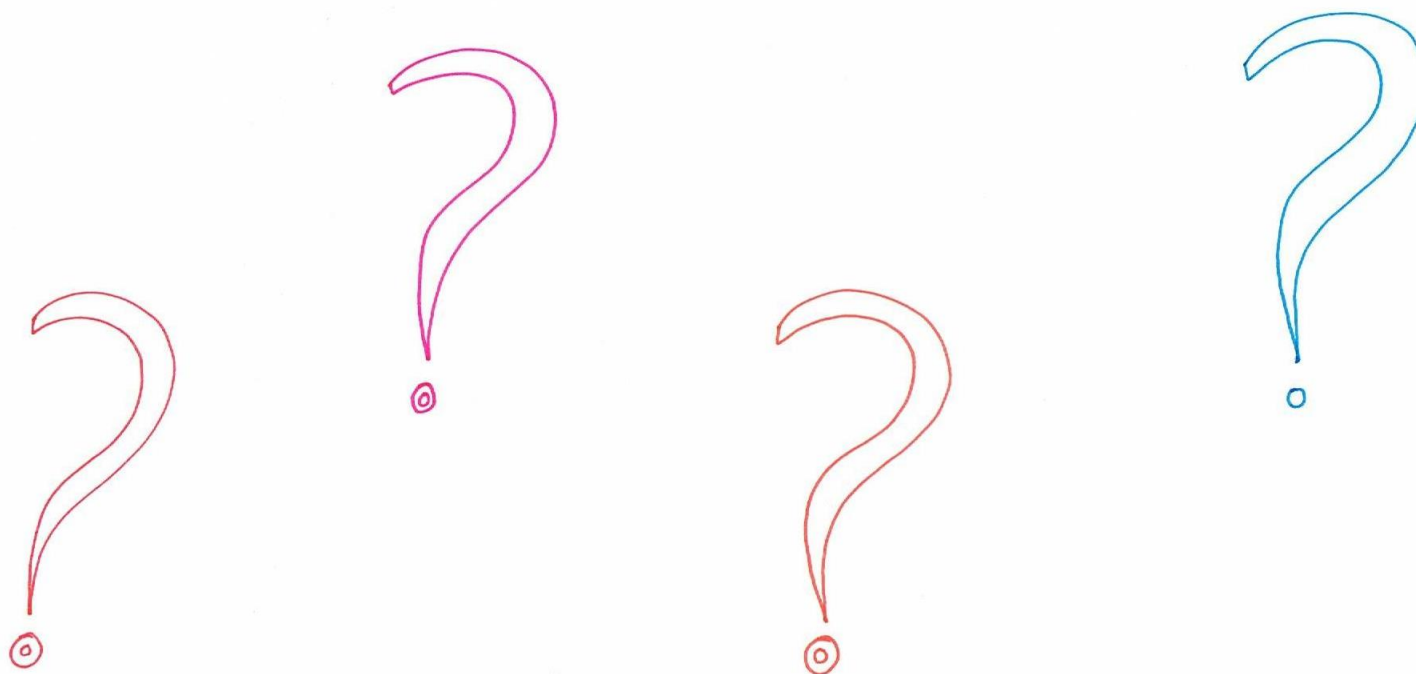
²⁴ Nesta parte da atividade, a educadora deverá ajudar as crianças dando dicas para que estas coloquem os alimentos no grupo correto da roda dos alimentos.

Venezuela: Um país de tradições

Depois de comerem o jantar delicioso que a mãe do Hassan preparara, Tamá e os meninos da educadora Laura regressaram a Ílhavo.

No dia seguinte, Tamá reparou que os meninos estavam a falar sobre o Natal e ficou muito curioso, querendo saber o que era o Natal. Então, decidiu perguntar aos meninos:

- Afinal o que é o Natal?



Os meninos foram dando várias respostas até que Tamá sentiu que tinha compreendido que o Natal, mais do que receber prendas, é um momento de união familiar.

O Martim acrescentou:

- Sabes Tamá...eu tenho familiares venezuelanos e eles têm tradições muito diferentes das nossas...

- A sério? Eles não se juntam no Natal? – perguntou Tamá.

- Juntam, mas também fazem outras coisas que nós cá não fazemos. Tens de conhecer a minha prima Guadalupe, ela melhor que ninguém pode-te explicar as tradições de Natal da Venezuela.



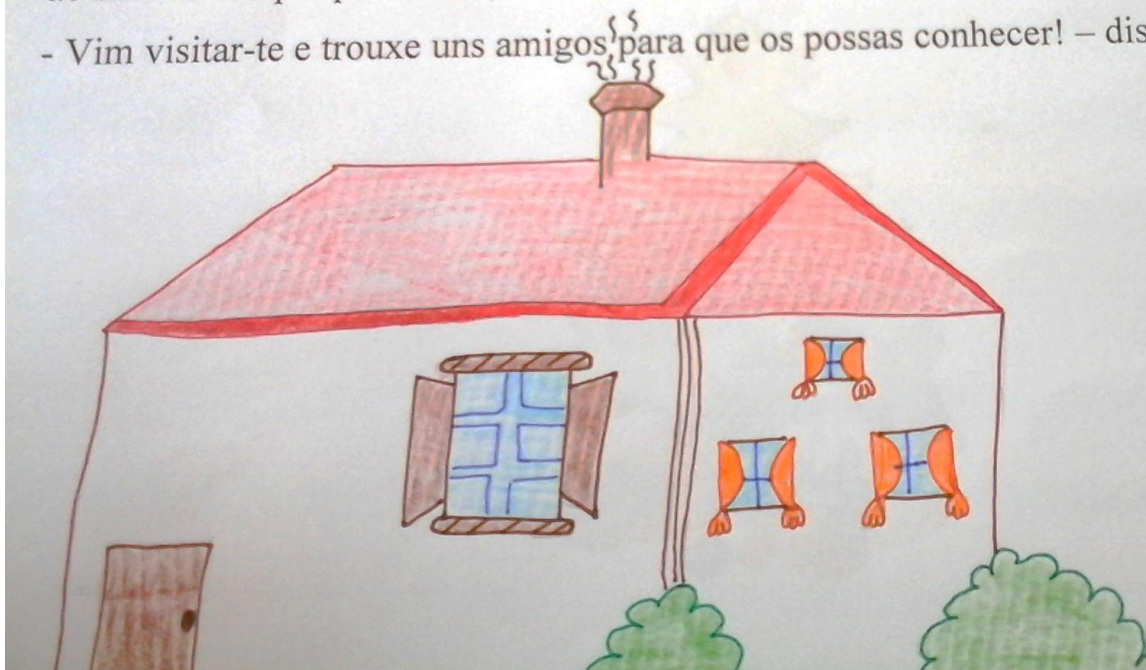
- Hmmmm... gostava de conhecer a Guadalupe... - disse o Tamá.
- E se fossemos à Venezuela visitar a Guadalupe? O que achas Tamá?
- Acho uma excelente ideia! – respondeu Tamá.

Os meninos da educadora Laura já sabiam que não poderiam ir todos com Tamá e, rapidamente, decidiram que desta vez, iriam viajar com ele o Martim , a Sara , o Diogo, a Tânia , o Diogo e o Marco .

Os meninos saltaram para cima de Tamá e viajaram até à Venezuela. Nesta altura do ano e, com a aproximação do Natal, o povo venezuelano vive muitas tradições.



- Chegámos a casa da Guadalupe. Ui, faz tanto calor! Vamos tocar à campainha? – propôs entusiasmado o Martim.
- Vamos, vamos! Tenho muita curiosidade em conhecê-la! – respondeu o Tamá.
- O Marco aproximou-se da porta da Guadalupe e tocou à campainha.
- Guadalupe espreitou pela janela e soltou um enorme sorriso.
- Martim?! O que fazes tu aqui? Que saudades que eu tinha de te ver! – exclamou a Guadalupe ao mesmo tempo que o abraçava.
- Vim visitar-te e trouxe uns amigos³ para que os possas conhecer! – disse o Martim.



A Guadalupe adorou conhecer o Tamá e os amigos do Martim e levou-os a passear pelo seu país.

- Sabem meninos, eu adoro o Natal! Tem tantas cores e tantas luzes... Mas o Natal é todos os dias – suspirou a Guadalupe.
- Nós também gostamos muito – referiram os meninos.
- Eu já fiz a minha árvore de Natal e o presépio! Agora só espero que o Pai Natal ache que me portei muito bem e me traga muitos presentes – disse entusiasmado o Diogo.



- Sabem meninos, aqui na Venezuela nem toda a gente faz a árvore de Natal. E cá não é o pai Natal que nos traz os presentes... - explicou a Guadalupe.

- Ai não? Então quem vos traz os presentes? – perguntou a Sara.

- É o menino Jesus! – respondeu a Guadalupe.

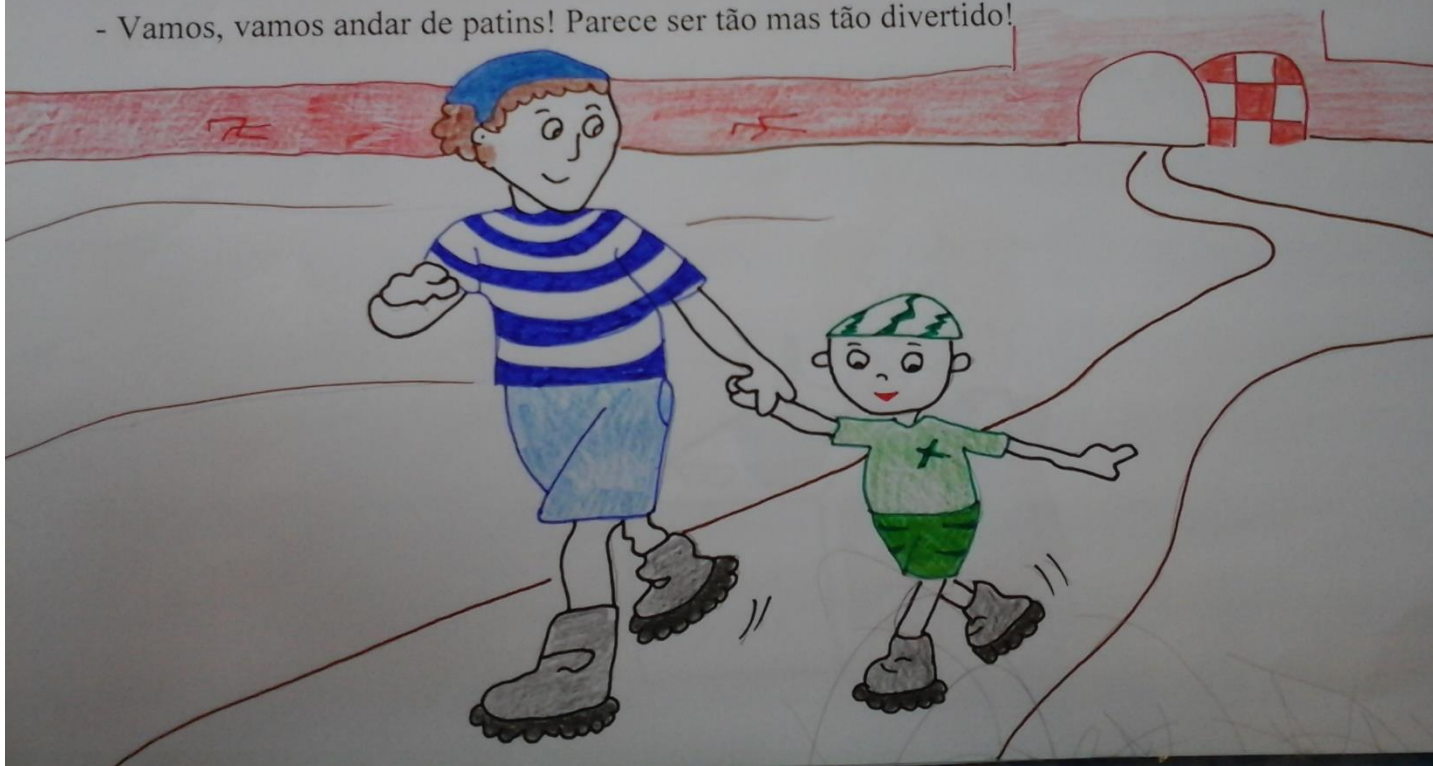
Os meninos ficaram impressionados com o que a Guadalupe lhes disse, já que o menino Jesus está no presépio e não é ele que lhes entrega os presentes.



Marie pediu a Tamá que os levasse a um lugar especial onde, nesta altura natalícia, se realiza uma festa, “as patinatas”, em que todas as pessoas andam de patins e se divertem à brava pela noite dentro.

O Diogo achou muita piada ao que estava a ver e gritou:

- Vamos, vamos andar de patins! Parece ser tão mas tão divertido!



Tamá, Guadalupe e os meninos patinaram, brincaram, riram e até caíram, mas desfrutaram muito deste momento. Como estava a fazer-se tarde, a Guadalupe convidou os meninos a irem lanchar com ela o tradicional pão de *jámon* que a sua avó põe na mesa de Natal.

- Pão de *jamón*? O que é isso? – questionou a Sara.

- Vocês já vão ver e provar! – replicou a Guadalupe.

Ao chegarem a casa da avó da Guadalupe, os meninos ficaram espantados com a quantidade de ingredientes que esta estava a utilizar na confeção do pão de *jamón*.



- Tanta coisa... - disse espantada a Sara.

- É leite, açúcar, sal, passas, fiambre, farinha, água, fermento, azeite, azeitonas verdes sem caroço, ovos... - enumerou o Marco.

- Cheira tão bem Guadalupe... - exclamou deliciada a Tânia.

Os meninos reuniram-se à mesa da casa da avó da Guadalupe e comeram deliciados o pão gostoso que esta tinha preparado para eles.



1.3.4. Imagens para o jogo (Sou o pão *Jamón!*)





1.3.5. Ficha Pão de *Jamón*



Anexo 1.4. - Sessão 3 – “Caça ao Tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais”

1.4.1. Planificação da sessão 3

Data: 19 de novembro de 2014

Duração	Áreas	Finalidades Educativas²⁵	Atividades/Estratégias	Organização do grupo	Recursos
9h – 9h30min. (31 min.)	• Expressão e Comunicação	- Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.	Acolhimento • Canção dos bons-dias • Relatar as novidades	Grande grupo	
9h30min. – 11h45	• Expressão e Comunicação	- Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.	Saída: Visita ao Centro Cultural de Ílhavo Atividade dinamizada pela Câmara Municipal de Ílhavo.	Grande grupo	
11h45min.-12h	• Formação Pessoal e Social	- Cuidar da higiene; - Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.	Higiene Neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças		

²⁵ De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

			dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.		
13h30min – 14h	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita • Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. - Reconhecer a escrita. - Saber ouvir; - Respeitar o Outro. 	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa com as crianças sobre o que almoçaram e sobre a atividade realizada de manhã (que alimentos surgiram no almoço destas); • Marcação das presenças no respetivo quadro. 	Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de presenças; - Canetas de filtro.
14h – 15h10min	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> - Educação ambiental • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e adotar comportamentos sustentáveis; - Compreender a importância de preservar o ambiente. - Respeitar o ambiente; - Saber ouvir; - Respeitar as regras; - Demonstrar espírito de equipa. 	<p>Caça ao tesouro</p> <p>Inicialmente, as crianças do grupo serão divididas em quatro grupos. Na caça ao tesouro, cada grupo terá de descobrir diversos cartões sobre aspetos que foram abordados ao longo das sessões. Os cartões terão imagens alusivas a aspetos culturais e linguísticos. De seguida, as crianças terão de agrupar os cartões por país e no final, localizar e colocar em duas cartolinas os cartões respeitantes a cada país (cf. Anexo 1.4.2).</p>	Pequeno grupo	
15h10min-15h30min	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e 	<p>Reflexão</p> <p>Na área da manta, as crianças sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia.</p>	Grande grupo	

	<ul style="list-style-type: none">• Formação Pessoal e Social	autoestima. - Aceitar e respeitar todas as opiniões; - Desenvolver o espírito crítico; - Saber ouvir.			
--	---	--	--	--	--

1.4.2. Mapas de cada equipa para a caça ao tesouro

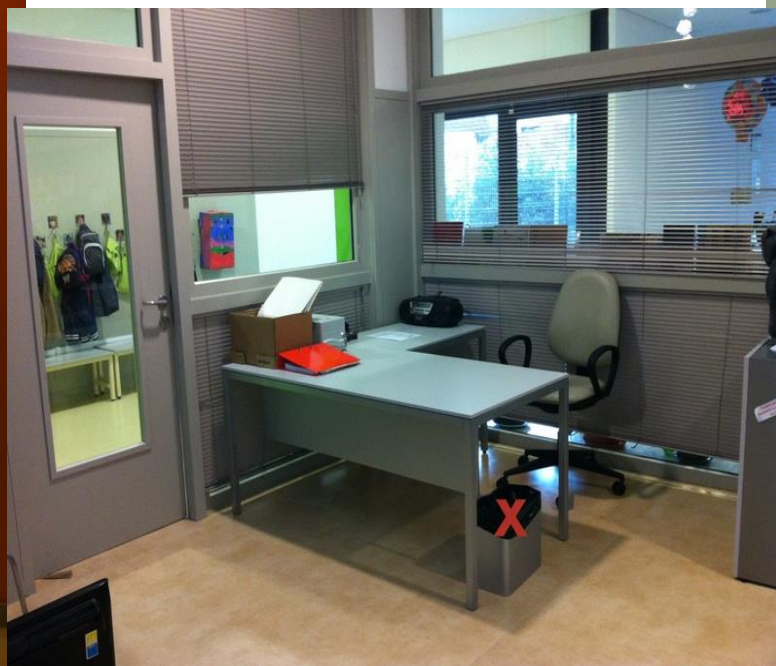
MAPA



MAPA



MAPA



MAPA



1.4.3. Cartões com aspetos culturais e linguísticos das sessões anteriores



Anexo 2 – Transcrições das Sessões de Intervenção

Anexo 2.1. Normas das transcrições

Comportamento Verbal/Dados Situacionais	Notação Usada
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas Longas (> 2 segundos)	//
Crianças não identificáveis a falar	CNIF
Texto não transcrito	[...]
Falar em simultâneo com...	ES
Educadora Estagiária (Bárbara)	E1
Educadora Estagiária (Rita)	E2
Todas as crianças	T
Retorno à calma	RC

Quadro 11 - Quadro das convenções utilizadas na transcrição

Anexo 2.2. – Dados recolhidos da categoria 1: Expressão e Comunicação

2.2.1. Dados recolhidos da subcategoria 1.1: Compreensão na leitura

Categoria: Expressão e Comunicação		
Subcategoria: Compreensão na leitura		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões

<p>1.1.1. Identificar as ideias principais dos textos ouvidos ler.</p>	<p style="text-align: center;">Pós Leitura</p> <p>“E1: A história fala sobre quem? CNIF: Tamá [...] E1: E o Tamá é um / Timóteo: tapete Mafalda: Está aí (apontando para o tapete que estava sobre as pernas de E1) Timóteo: um tapete mágico E1: Ele falava? Timóteo: Sim E1: Ele inicialmente falava? / ou alguém lhe deu o poder para falar? Guilhermina: Deram o poder para ele falar E1: E quem lhe deu o poder de falar? Guilhermina: o rei [...] T: rei E1: o rei / E como é que se chamava o rei lembram-se? André: Tamá / Tamái E1: Não / Tamá é o / Timóteo: Tapete E1: Tapete / O rei chamava-se Salomão Timóteo e outra CNIF (repetem): Salomão RC E1: E o rei tinha o poder de quê? Guilhermina e Mafalda: do vento E1: De controlar o vento / E mais? / Ele falava como? // Ele falava a linguagem dos / Mafalda: pássaros [...] E1: Ele falava a linguagem dos pássaros / Muito bem / E depois para onde é que o rei foi? [...] Timóteo: Para a descoberta E1: Para onde? Timóteo: Para a descoberta E1: Para a descoberta de novos locais / Mas ele sentia-se so/ T: sozinho E1: E então o que é que ele fez ao Tamá?</p>	<p style="text-align: center;">0</p>
---	--	--------------------------------------

	<p> Guilhermina: voou Mafalda: Criou-o E1: Criou-lhe / Deu-lhe (apontado para a boca) // O que que ele lhe deu? Guilhermina: a voz E1: Deu-lhe voz e / André (interrompe E1): Porque ele não tinha E1: Porque ele não tinha / E depois? Mafalda: E não tinha dono E1: E quem era o dono? T: O rei E1: Boa Mafalda: antes do rei encontrar E1: Mas era do rei E2: O rei já tinha o tapete / só que o rei no início tinha o poder de controlar o vento e com o vento fazia flutuar o tapete / o tapete era um tapete normal / mas depois o que é que o rei fez? / com os seus poderes conseguiu dar // vida ao tapete / não foi? T: Sim [...] E1: Depois o que aconteceu ao rei para deixar o Tamá tão triste? CNIF: Ele estava sozinho CNIF: ele morreu E1: Ele morreu e o Tamá era o seu único / [...] E1 (abanando a cabeça): Era o seu único amigo Mafalda: o tapete E1: o tapete era o seu único amigo / Então o tapete foi para onde? / Lembram-se? Guilhermina: Foi foi foi atrás de uma árvore Mafalda: Bateu numa / num ramo de uma árvore E2: Antes disso? E1: Antes disso? Timóteo: o rei morreu E1: O Tamá viajou / viajou / viajou e parou onde? Guilhermina: Atrás de E1: Antes / antes de chocar com a árvore? / Parou em Marrocos / Vocês sabem o que é Marrocos? </p>	
--	---	--

	<p>Timóteo: Sei</p> <p>E2: O que é Marrocos Timóteo? [...] Marrocos é um sítio / é um local</p> <p>Mafalda: no mundo</p> <p>E2: No mundo / muito bem Mafalda / É um local muito distante daqui / não é perto de Aveiro / não é perto de Ílhavo / é um local</p> <p>André: Muito longe</p> <p>E1: O Tamá depois quando chegou a Marrocos /</p> <p>RC</p> <p>E1: Conheceu um menino / Como é que se chamava esse menino? // Há/</p> <p>Mafalda: Hatu</p> <p>E1: Hassan / E ele e o Hassan tornaram-se /</p> <p>Mafalda ES André: amigos</p> <p>E1: Mas o Hassan sentia-se sozinho quando o Hassan ia para a / [...] Escola / E então o que é que o tapete fez?</p> <p>André: Voou pelo mundo todo</p> <p>E1: Voou pelo mundo todo / até que chegou</p> <p>Mafalda: a uma árvore e bateu</p> <p>E2: E a árvore estava onde?</p> <p>E1: Onde é que a árvore estava?</p> <p>André (apontando para a imagem da história): Estava aqui e pediu socorro</p> <p>Mafalda: Estava no meio do caminho</p> <p>E1: Estava em que cidade? // onde é que nós estamos aqui?</p> <p>Mafalda: no Portugal</p> <p>E1: Em Portugal / Mas em que cidade?</p> <p>Mafalda: Portugal</p> <p>E1: Portugal é o nosso país / onde é que fica o nosso centro escolar? / É em Ílhavo / não é?</p> <p>E2: É na Légua / Centro Escolar da Légua / É um centro escolar que fica na Légua / que é este / é o nosso / é a nossa escolinha</p> <p>[...]</p> <p>E1: O tapete bateu contra a /</p> <p>T: árvore</p> <p>Mafalda: Chocou</p>	
--	--	--

	<p>E1: Chocou com a árvore e ficou contente? T: Não E1: Então? CNIF: Ficou triste E1: então apareceu quem? Timóteo: A Bárbara e a Rita Mafalda: Tu (apontando para E1) e a Rita André: E pediram ajuda E1: E pediram ajuda a quem? Guilhermina: aos meninos da Laura Martim: E à Sónia E1: E pediram ajuda aos meninos e à educadora Laura para quê? Martim: Para o Tamá voar Guilhermina: Para cuidarem do Tamá E1: E agora / Acham que o Tamá irá voar com a nossa ajuda? / O que é que vocês acham? Mafalda: Ainda não sabemos E1: Acho que na quarta-feira já vamos ficar a saber / Está bem? / Pode ser? E2: Mas agora vamos ajudá-lo [...] E1: A Laura acha que o Tamá está pálido e que ele precisa / Guilhermina: ajuda E1 e E2: Precisa de cor [...]"</p>	
	<p style="text-align: center;">Pós Leitura</p> <p>“E1: Qual era a novidade que o Tamá tinha para nos contar? / Lembram-se? Mafalda: O Hassan ligou ao / ao tapete Martim ES Mafalda: Ligou ao Tamá E1: E o quê que ele pediu ao Tamá? Mafalda: Para ir // Martim ES Mafalda: Para ligar! E1: Para ir / André: Passear</p>	3

	<p>E1: Passear até onde?</p> <p>Mafalda: Até Marrocos</p> <p>E1: Até Marrocos / Para ir ver quem?</p> <p>André: O Hassan</p> <p>E1: Exatamente / visitar o Hassan / Todos os meninos puderam ir com o Tamá?</p> <p>T: Não</p> <p>E1: Lembram-se de quem foi? [...]</p> <p>Mafalda e CNIF: A Telma / o João / o Edgar (que aponta muito entusiasmando para a sua cabeça) //</p> <p>Martim: O Paulo</p> <p>E1: O Paulo e o /</p> <p>T: Timóteo</p> <p>Edgar: E o Joel</p> <p>E1: Então eles chegaram a casa de quem?</p> <p>T: Do Hassan</p> <p>E1: E o Hassan estava à espera dos meninos e do Tamá?</p> <p>T: Sim</p> <p>E1: O que que ele disse ao Tamá e aos meninos quando eles chegaram? / [...]</p> <p>E1: E o quê que ele ofereceu em primeiro lugar?</p> <p>CNIF: Um pão</p> <p>E1: Um pão / Lembram-se do nome deste pão? [...]</p> <p>Mafalda: <i>Ferrah</i> [...]</p> <p>E1: Este pão é igual aos nossos de cá?</p> <p>T: Não (RC)</p> <p>E1: Este pão como é que ele é? // É um quadrado?</p> <p>T: Não</p> <p>Martim: É um círculo!</p> <p>E1: É um círculo. Ele é muito (fazendo gestos com a mão) acha /</p> <p>CNIF: achatado</p> <p>E1: Depois / Ah / Este pão é feito onde? É feito no forno?</p> <p>T: Não</p> <p>Martim: Ele não é cozido.</p> <p>E1: Não é cozido no forno / mas é cozido numa /</p>	
--	--	--

	<p>Timóteo: Frigideira [...]</p> <p>E1: E O Hassan onde é que come?</p> <p>Timóteo e CNIF: Numa mesa baixinha</p> <p>Martim: E mesas com bancos pequeninos</p> <p>E1: E a família do Hassan usa talheres na maior parte das vezes?</p> <p>T: Não / Comem com as mãos.</p> <p>E1: E o quê que ele bebe às refeições?</p> <p>T: Chá</p> <p>E1: O Hassan falou de algumas especialidades da mãe dele / Lembram-se dos nomes? [...]</p> <p>Mafalda: <i>A pastilla</i></p> <p>E1: Onde é que está aqui a pastilla? (apontando para a imagem da história)</p> <p>Timóteo: Está ali (apontando para a imagem respetiva)</p> <p>Mafalda: Aqui (apontando para a imagem)</p> <p>E1: O quê que tem lá dentro?</p> <p>Mafalda: Carne /</p> <p>E1: Carne ou // Legumes [...] O Joel perguntou ao Hassan se ele bebia sumo, não era?</p> <p>Mafalda: Sim</p> <p>E1: Ele bebe sumo?</p> <p>T: Não / bebe chá [...]"</p>	
	<p style="text-align: center;">Pós Leitura</p> <p>“[...]E1: Sobre o quê que fala a nossa história? // O que é que o Tamá ouviu os meninos da sala da educadora Laura a conversar? / Sobre o quê que eles estavam a conversar?</p> <p>T: Do Natal</p> <p>Guilhermina: E ele perguntou o que era o Natal</p> <p>E1 (olhando para Guilhermina): Ele não sabia o que era o Natal / Tens razão / E o que é o Natal Guilhermina?</p> <p>Guilhermina: O Natal é onde o pai Natal dá as prendas / É quando os meninos estão a dormir / e ele [pai Natal] entrega os presentes [...]</p> <p>E1: Mas mais do que receber prendas / o Natal é um dia em que nós nos juntamos com quem? [...]</p>	4

	<p>Mafalda: Com a família [...]</p> <p>E1: Então o Martim disse que tinha uma prima / Como é que se chamava a prima do Martim? [...]</p> <p>Tânia: Guadalupe [...]</p> <p>E1: E a Guadalupe vivia onde? // Na Ve /</p> <p>CNIF: Venezuela</p> <p>E1: E o quê que o Martim propôs ao Tamá? / Que fossem fazer o quê? // Que fossem visitar quem?</p> <p>Mafalda: A Guadalupe</p> <p>E1: E onde é que vive a Guadalupe? /</p> <p>Martim: Na Venezuela [...]</p> <p>E1: Sim / mas a Guadalupe gosta ou não do Natal?</p> <p>T: Sim / Gosta</p> <p>E1: A Guadalupe gosta muito do Natal / E o Natal dela é igual ao nosso?</p> <p>T: Não!</p> <p>Mafalda: É o menino Jesus que entrega as prendas</p> <p>E1: E cá em Portugal quem é que nos entrega as prendas?</p> <p>T: O pai Natal</p> <p>Martim: E na Venezuela é o menino Jesus!</p> <p>E1: Mas na Venezuela / durante o mês de dezembro / o que é que fazem as pessoas de lá?</p> <p>Martim: Andam de patins [...]</p> <p>E1: Depois a Guadalupe achou que deveria convidar os meninos e o Tamá para irem a casa da sua avó / O que foram lá fazer?</p> <p>T: Comer</p> <p>E1: Comer o quê Mafalda?</p> <p>Mafalda e Timóteo: Pão</p> <p>E1: E como é que se chama esse pão? // Pão de /</p> <p>Martim: <i>Jamón</i></p> <p>E1: E este pão tem poucos ingredientes.</p> <p>T: Não.</p> <p>Mafalda: Tem muitos.</p> <p>E1: E quais são esses ingredientes?</p>	
--	--	--

	<p>Mafalda: Farinha. E1: Farinha / E mais? Guilhermina: Ovos / leite / E1: Açúcar / passas / água / Martim e Mafalda: Fermento Mafalda: Fiambre / E1: Azeitonas pretas / não é? Bernardo e Mafalda: Azeitonas verdes. Mafalda: E sem caroço [...]”</p>	
<p>1.1.2. Apropriar-se das ideias principais veiculadas pelos textos ouvidos e suas ilustrações.</p>	<p style="text-align: center;">Pré-Leitura</p> <p>“[...] E1: O Hassan é igual a nós? Todos: Não E1: O quê que ele tem de diferente? Guilhermina: Ele come com as mãos / Tem uma mesa pequenina e também tem bancos [...] E1: Então / lembram-se / o Tamá viajou com quem? Mafalda: Com a Guilhermina / comigo / com o André / com o Bernardo / e o Martim. Guilhermina: E com o André E1: E foram até Marrocos / Lembram-se do que o Hassan bebia às refeições? Guilhermina: Chá [...]”</p>	3
	<p style="text-align: center;">Animação de leitura: Atividade de Pós Leitura (Jogo: Hábitos alimentares e modos de comer marroquinos <i>versus</i> hábitos alimentares e modos de comer portugueses)</p> <p>“E1: O Tamá ontem viajou para onde / lembram-se? [...] Mafalda: Para Marrocos [...] E1: Muito bem / Onde é que a mãe do Hassan cozinhava os guisados? Mafalda: Na <i>tagine</i> [...]”</p>	4

2.2.2. Dados recolhidos da subcategoria 1.2: Desenvolvimento da linguagem

Categoria: Expressão e Comunicação		
Subcategoria: Desenvolvimento da linguagem		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
1.2.1. Adquirir novas palavras (vocabulário ativo e vocabulário passivo).	<p>Pré-Leitura</p> <p>“[...] E1: E ele (Hassan) dorme onde lembram-se? / Quando faz muito calor onde dorme o Hassan?</p> <p>Guilhermina: No teto</p> <p>E1: No teto?</p> <p>André e João: No telhado</p> <p>Timóteo e CNIF: No telhado (repetem o André e João)</p> <p>Bernardo: na açoteia → Vocabulário ativo</p> <p>E: Na açoteia boa / Lembram-se de qual era aquele instrumento musical que ele [Hassan] tocava? // E: <i>Darbouka</i> / lembram-se?</p> <p>T: <i>Darbouka</i> [...]” → Vocabulário passivo</p>	3
	<p>Pós Leitura</p> <p>“[...] E1: E também fazia um puré / Vocês lembram-se de qual é o nome do puré? // Sê /</p> <p>André: Sê /</p> <p>E1: Sêmo /</p> <p>André: Sêmo /</p> <p>E1: Sêmola.</p> <p>Todos (repetem a E): Sêmola” → Vocabulário passivo</p>	3
	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>)²⁶</p> <p>“[...]E1: Lembras-te (Mafalda) como se diz pão em árabe? // Ro/</p> <p>Mafalda: Ro</p> <p>Mafalda e E ES: <i>Roti</i></p>	3

²⁶ Esta atividade foi realizada em apenas com cinco crianças (Mafalda, Guilhermina, André, Edgar e Leonardo), o que significa que T são os meninos que estão a realizar a atividade.

	<p>T: <i>Roti</i> [...] E: Como é que se diz pão em árabe? // Ro/ <i>Roti</i> T: <i>Roti</i> E: Outra vez T: <i>Roti</i> [...] → Vocabulário passivo</p>	
	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>“[...] E1: Os outros meninos foram para a biblioteca e a Mafalda / que eu acho que quer contar / Como é que se diz pão em árabe? //</p> <p>M: Rocos / E1 (abana a cabeça) Mafalda: Rota / E1: Ro / Mafalda: <i>Roti</i> / T (repetem Mafalda): <i>Roti</i> → Vocabulário passivo E1: E como é que nós saudamos em árabe? Mafalda: <i>Salam</i> [...] → Vocabulário ativo E1: [...] Lá em Marrocos para além de beberem chá e comerem pão <i>ferrah</i> / também comem [...] Mafalda e Martim: Couscous [...] → Vocabulário ativo E1: O couscous é o que está aqui dentro, mas esta peça chama-se tagine T (repetem): Tagine [...]” → Vocabulário passivo</p>	3
	<p style="text-align: center;">Animação de leitura: Atividade de Pós Leitura (Jogo: Hábitos alimentares e modos de comer marroquinos versus hábitos alimentares e modos de comer portugueses)</p> <p>“[...]E1 (mostrando a imagem da tagine): O que é? / Como é que se chama? [...] Timóteo (interrompe E): Tagine [...]</p>	4
1.2.2. Produzir frases com sentido.	<p style="text-align: center;">Pré-Leitura</p> <p>“[...] Mafalda: Eu ontem à noite bebi chá [...]</p>	3
	<p style="text-align: center;">Animação de leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão ferrah)</p> <p>“[...] André: O meu pai também diz isso [...]</p>	3

1.2.3. Comparar letras em palavras semelhantes.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>)</p> <p>“[...]E1: Tu reconheces estas letras (apontando para as letras da palavra pão escrita em português)</p> <p>Guilhermina: Só reconheço o A e o O (apontando para as respetivas letras)</p> <p>E1: O A e o O /</p> <p>Mafalda: Eu conheço o A</p> <p>E1: E esta? (apontando para a letra P)</p> <p>Guilhermina: Não</p> <p>E1: Esta é a letra P / P de / Pão</p> <p>Guilhermina: Pão</p> <p>E1: E como é que se diz /</p> <p>Mafalda: Eu conheço o O [...]”</p>	3
	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>)²⁷</p> <p>“Guilhermina: Esta letra [a] está no meu nome</p> <p>André: No meu também</p> <p>Mafalda: É a letra a / Eu também tenho no meu nome</p> <p>E1: É a letra <i>a</i></p> <p>Julião (apontando para a letra <i>ã</i>): Eu tenho esta</p> <p>E1: É verdade</p> <p>Julião: Mas eu tenho isto [apontando para ~] [...]”</p>	3
	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>de jamón</i>)</p> <p>“[...]Mafalda: Esta (apontando para a letra p) e esta (apontando para a letra a)</p> <p>E1 (apontando para as letras respetivas): A letra p e a letra a onde estão aqui? (apontando para a ficha do pão <i>ferrah</i>)</p> <p>Mafalda: Aqui e aqui (apontando corretamente para as letras) [...]</p> <p>E1: André / O que é que tu achas? / Entre esta palavra (apontando para a palavra pão escrita em português) e esta que tu escreveste agora (apontando para a palavra pão escrita em espanhol) /</p> <p>André: É / São iguais</p> <p>E1: São iguais?</p>	4

²⁷ Ver notas de campo sessão 3

	<p>Guilhermina (interrompe E): Só estas duas (apontando para a letra p e para a letra a)</p> <p>E1: Exatamente / Estas (apontando para as letras a e p) são iguais / E a do fim é igual a esta (apontando para a letra o da palavra pão escrita em português)?</p> <p>Guilhermina: Não</p> <p>E1: Exatamente / Não é / Elas são parecidas / Mas começam pela mesma letra? / Mafalda / começa pela mesma letra aqui (apontando para a letra p da palavra pão escrita em espanhol) e aqui (apontado para a letra p da ficha da Mafalda)? / Pão escrito em espanhol e pão escrito em português começa pela mesma letra?</p> <p>Mafalda: Sim [...]”</p>	
1.2.4. Identificar letras do seu nome em palavras noutras línguas.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>de jamón</i>)</p> <p>“[...]André: Bárbara / Bárbara / Esta letra (apontando para a letra <i>a</i> da palavra pão escrita em espanhol) está no meu nome [...]”</p>	4

Anexo 2.3. – Dados recolhidos da categoria 2: Conhecimento do mundo

2.3.1. Dados recolhidos da subcategoria 2.1: Sensibilização à diversidade linguística e cultural

Categoria: Conhecimento do mundo		
Subcategoria: Sensibilização à diversidade linguística e cultural		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões

<p>2.1.1. Reconhecer a existência de diferentes povos com línguas e culturas distintas.</p>	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>)²⁸ “[...] E1: E o Hassan vive onde? Mafalda: Em Marrocos [...]” E: Que língua fala o Hassan? (apontando para a palavra pão escrita em árabe) // Á / Mafalda: Árabe[...]”</p>	3
	<p>Reflexão “ [...] E1:Porquê? / O que há de diferente em casa do Hassan? Martim: Há chá e pão E1: O chá é de que sabor? T: Menta [...]” Guilhermina: E eles sentam-se em bancos pequeninos e a mesa é pequenina E1: As mesas do Hassan são iguais às nossas? T: Não Martim: São baixinhas / Timóteo: E também tem bancos / [...]” E1: Boa / Então / lá em Marrocos / as pessoas costumam comer em mesas / T: Baixas, baixinhas. E1: Quando comem bebem / T: Chá. Guilhermina (acrescenta): Chá de menta. Martim: E uns comem com as mãos [...]”</p>	3
	<p>Animação de leitura: Atividade de Pós Leitura (Jogo: Hábitos alimentares e modos de comer marroquinos <i>versus</i> hábitos alimentares e modos de comer portugueses) “[...]E1: E o Hassan tem algumas diferenças em relação a nós / não tem? T: Sim E1: O que é que ele tem? / Por exemplo (mostrando a imagem dos talheres) em Marrocos a família do Hassan usa talheres? Martim: Não / comem com as mãos [...]” E1: Quem é que utiliza normalmente talheres Timóteo? / Somos nós (apontando para a</p>	4

²⁸ Esta atividade foi realizada em apenas com cinco crianças (Mafalda, Guilhermina, André, Edgar e Leonardo), o que significa que T são os meninos que estão a realizar a atividade.

	<p>fotografia de grupo dos meninos da sala de atividades) ou é o Hassan e a sua família? / Timóteo: Em Portugal [...]</p> <p>E1 (mostrando uma imagem com talheres riscados, significando que não se usa talheres): Onde é que não se utilizam / na nossa história / os talheres?</p> <p>T: Em Marrocos [...]</p> <p>E1: Então esta mesa é de onde (mostrando a imagem da mesa baixa)?</p> <p>Bernardo: Marrocos [...]</p> <p>Mafalda: E a outra (referindo-se à mesa alta) é de cá /</p> <p>Joel ES a Mafalda: De Portugal [...]</p> <p>E1 (mostra a imagem de uma pessoa a comer com as mãos): Comer com as mãos / Quem é que costuma comer com as mãos? / Somos nós ou a família do Hassan?</p> <p>T: Do Hassan / Marrocos [...]</p> <p>E1 (mostrando a imagem de um bule e copos de chá): Beber chá às refeições Julião? / Em Marrocos / na família do Hassan / ou em Portugal?</p> <p>Julião: Marrocos [...]</p> <p>E1: Quem é que costuma beber água às refeições? / Somos nós ou o Hassan?</p> <p>T: Nós.</p> <p>Martim: Em Portugal [...]</p> <p>E1: Onde é que se come com cadeiras? / É cá em Portugal ou na família do Hassan?</p> <p>T: Em Portugal [...]</p> <p>E: Onde é que se costuma comer com pratos?</p> <p>T: Portugal [...]"</p>	
	<p style="text-align: center;">Caça ao tesouro</p> <p>“[...]E2: quei / hóquei / lembram-se? / Onde é que se joga muito hóquei? / Lembram-se? [...]</p> <p>E2: Mas em que país? Será que é em Portugal / Marrocos / Venezuela / Canadá</p> <p>Timóteo: No Canadá [...]</p> <p>E2: Esta imagem de onde é que é? (mostrando a imagem da família do Hassan)</p> <p>CNIF: Os bancos pequeninos /</p> <p>E1: Guilhermina de onde é que é esta imagem?</p> <p>Guilhermina: Do Hassan</p> <p>E1: Que é de onde?</p> <p>Mafalda: De Marrocos [...]</p>	5

	<p>Timóteo: É de matar as focas E1: E de quem é que era? / As focas Timóteo: A matar as focas E2: Era de onde? [...] Mafalda (apontando para a Região Ártica no mapa-mundo): Aqui. E1: Quem é que bebe chá às refeições? E2: E é de onde? Marco? Mafalda: Marrocos [...]"</p> <p>(As crianças que as educadoras estagiárias selecionaram dirigem-se com as mesmas para a sala de fotocópias, onde foi finalizada a atividade – fazerem corresponder as imagens encontradas na caça ao tesouro aos locais e crianças abordadas nas diferentes sessões)</p> <p>“ [...] E2: Diz (dirigindo-se ao Martim) / isso que tens aí / A <i>darbouka</i> lembras-te de onde é que era? / Onde é que falamos? / De onde é? / A que menino pertence? / A que história de menino? / Martim: Ahhhhh // [...] Do Hassan E2: Do Hassan? / Acham que sim meninos? T: Sim [...] (O Martim coloca a imagem da <i>darbouka</i> no menino correspondente, o Hassan) [...] E2: Vamos Martim / Qual é essa imagem? / Mostra aos colegas Martim: É das gaivotas E2: Não é gaivotas / É de passear no rio / não é? / as lagoas / mas não é a gaivota / tem outro nome // Mostra aos colegas / É ca // [...] / O que é isto? (mostrando a imagem do Martim) / O menino está a andar onde? / [...] Isto não é um barco / Vocês lembram-se do nome disto (apontando para a canoa)? Uma ca/ T: Canoa E2: uma canoa / boa / Numa canoa havia dois meninos / de facto que andavam na canoa / mas vejam lá bem as caras dos meninos / quem é que será? / Será? / Olhem para a cara dos nossos meninos / Com quem é que será parecido? // [...] E1: De onde é Martim? // Olha bem para os meninos // [...] E2: Querem ajudar alguém sabe? André, Bernardo e Guilhermina (levantando o braço): Sim</p>	
--	---	--

	<p>Guilhermina: É do frio</p> <p>E2: É do frio / É do Putilik / Muito bem [...]</p> <p>E1: Martim vai lá colocar no sítio</p> <p>E2: Onde é que é?</p> <p>E1: Onde é que está o Putilik?</p> <p>(Martim coloca a imagem no sítio correto, Região Ártica) [...]</p> <p>E2: Quais são as imagens Mafalda? / Posso mostrar? / Vê bem // Reconheces alguma imagem das nossas histórias? // Mostra aos colegas / Posso? (Mafalda mostra a imagem da família do Hassan que tem na mão) / [...] Vocês conhecem esta imagem?</p> <p>Guilhermina: É do Hassan</p> <p>Mafalda: Do Hassan</p> <p>E2: Do Hassan / E o Hassan onde é que está aqui (apontando para a cartolina com as personagens da história) / Diz onde</p> <p>(Mafalda levanta-se e coloca a imagem no local correto) [...]</p> <p>E2: Mafalda / onde vive o Hassan?</p> <p>E1: Como é que se chama? [...]</p> <p>Mafalda: Vou pensar / Marrocos [...]</p> <p>E2: Esta imagem é de uma menina a ir para a escola num // num autocarro escolar / Lembram-se onde é que falámos dessa história? [...]</p> <p>(Mafalda levanta-se e aponta para a Julie, menina do Canadá)</p> <p>E2: Aqui? (apontando para a Julie) / Quem é a menina?</p> <p>E1: Como é que ela se chama? // Como é que se chama Mafalda? [...]</p> <p>T: Julie [...]</p> <p>E2: O André tem esta imagem / O que é que tem nessa imagem André?</p> <p>André: Comer com as mãos</p> <p>E2: Estão a comer com as mãos / E onde é que isso acontece?</p> <p>Mafalda: Em Marrocos [...]</p> <p>André: É em Marrocos (e coloca a imagem no sítio correto da cartolina)</p> <p>E2: Em Marrocos / Muito bem [...]</p> <p>E1: E quem vive em Marrocos André?</p> <p>André: O Hassan [...]</p> <p>E2: Ok / Agora temos uma imagem de quem?</p> <p>T: Do menino Jesus</p>	
--	--	--

	<p>E2: Onde é que falamos do menino Jesus? [...] / Falámos das tradições do Natal / Lembram-se? //</p> <p>Guilhermina: O menino Jesus é que dá as prendas aos meninos</p> <p>E2: E onde é que isso acontece? / Em que história?</p> <p>Martim: Na Venezuela</p> <p>E2: Boa Martim / Todos concordam? / Lembram-se?</p> <p>T: Sim [...]</p> <p>E2: Olha para a imagem / Está a fazer o quê o menino?</p> <p>Guilhermina: Está a andar de // de //</p> <p>E2: Lembram-se como é que se chamava /</p> <p>Bernardo (interrompe E2): Na neve</p> <p>E2: De /</p> <p>André: Mota</p> <p>E2: Mota de Neve / Muito bem / Onde é que isso acontecia? / lembram-se?</p> <p>André: na neve</p> <p>E2 ES E1: Onde é que há neve?</p> <p>Mafalda: No Putilik [...]</p> <p>Guilhermina olhando para a outra imagem que tinha no seu envelope e CNIF dizem: É de Marrocos</p> <p>E1: É de Marrocos / E como é que se chama?</p> <p>Guilhermina: É aqui (apontando para o Hassan na cartolina) [...]</p> <p>Martim: Em Marrocos lá dentro (da tagine) tinha couscous</p> <p>E1: Tinha couscous / Exatamente</p> <p>E2 (apontando para a imagem da tagine): Como é que vocês chamam este objeto?</p> <p>André: tagine [...]</p> <p>E2 : Bernardo vens para aqui / E vamos mostrar uma imagem aos colegas / Que imagem é essa (mostrando a imagem do pão <i>ferrah</i>)?</p> <p>Mafalda: É o pão</p> <p>André ES Mafalda: É o pão <i>ferrah</i> [...]</p> <p>E2: Será o pão <i>ferrah</i>? [...]</p> <p>Mafalda: Porque é de Marrocos</p> <p>Bernardo (com a imagem do pão <i>ferrah</i> na mão): É de Marrocos</p> <p>E2: Porque é que tu dizes que é o pão <i>ferrah</i>?</p>	
--	---	--

	<p>André: Porque é do Hassan Mafalda: Porque é redondo [...] E2: Nós fizemos este pão (apontando para a imagem do pão <i>ferrah</i>) / não foi? [...] / É o pão <i>ferrah</i> não é Bernardo? E1: De onde é? Bernardo: De Marrocos [...] E2: Nós temos muitas coisas em Marrocos / Agora tens uma / Olhem aqui a imagem (mostrando uma imagem da Venezuela) [...] Onde é que isto foi? / Em que história? André: De patins E2: Em que história isto se passou? Martim: Na Venezuela E1: Lembram-se como é que se chamava essa festa? / Eram as pa / T: <i>patinatas</i> E1 e E2: <i>patinatas</i> E2: Na Venezuela Bernardo / lembras-te como é que se chamava a menina da Venezuela? [...] André: É a Guadalupe Bernardo: Na Guadalupe / é aqui (colocando a imagem no sítio correto) André: Ao pé do Jesus [...]"</p>	
<p>2.1.2. Associar línguas a países.</p>	<p style="text-align: center;">Jogo Final</p> <p>"E1: Em que país se fala árabe? Mafalda: <i>Salam</i> E1: <i>Salam</i> é olá na língua do Hassan / Então o Hassan vive onde? Mafalda: Marrocos E1: E na Venezuela que língua fala a Guadalupe // Ela diz Hola é muito parecido a nós / Sabes Martim? Martim: Espanhol E1: Muito bem / E a Julie? Onde vive a Julie? Guilhermina: no Canadá E1: E que língua fala a Julie no seu país? Mafalda: Francês E1: E o Putilik? Mafalda: Ele é do povo</p>	5

	<p>E1: Que povo é esse? / Lembras-te? // I / Mafalda e André: Inuit E1: Boa / E que língua fala o Putilik? Bernardo: é parecido a inuit E1: Inuktitut T (repetem): Inuktitut”²⁹</p>	
<p>2.1.3. Identificar e associar diferentes tipos de pão a hábitos culturais/culturas diferentes.</p>	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>) “E1: A Bárbara pediu para pintarem os dois pães / Mas um não é de cá de Portugal pois não? T: Não Guilhermina: Não / É este (apontando para o pão <i>ferrah</i>) E1: É esse / Exatamente Guilhermina / Esse é o pão de quem? T: Do Hassan [...] E1: Da história / É o pão marroquino / Como é que ele se chama? // Fe... André: <i>Ferrah</i> [...]”</p>	3
	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>“[...]E1: E o pão como é que se chama? Mafalda: <i>Ferrah</i> [...] E1: E como é que se chama o pão que eu já me esqueci? / Pão / André: Ferra Guilhermina: <i>Ferrah</i> T (repetem Guilhermina): <i>Ferrah</i> [...]”</p>	3
	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>[...] E1: Agora queria-vos fazer outra pergunta / Onde é que podemos colocar o pão <i>ferrah</i> / Este pão é de onde? Tânia: Marrocos [...]</p>	4

²⁹ Ver notas de campo da sessão respetiva

	<p>Animação de leitura: Atividade de Pós Leitura (Jogo: Hábitos alimentares e modos de comer marroquinos <i>versus</i> hábitos alimentares e modos de comer portugueses)</p> <p>“[...]E1 (mostra a imagem do pão <i>ferrah</i>): Como é que se chama este pão / lembram-se? / Pão fe /</p> <p>Guilhermina, Mafalda e CNIF: Pão <i>ferrah</i>.</p> <p>E1: Boa Guilhermina / E onde é que comemos este pão? / Em Portugal ou em Marrocos?</p> <p>T: Marrocos [...]”</p>	4
	<p>Acolhimento (Introdução do pão <i>ferrah</i> e dos ingredientes do pão de <i>jamón</i> na Roda dos Alimentos)</p> <p>“E1: O pão de <i>jamón</i> é da /</p> <p>T: Venezuela</p> <p>E (com o pão <i>ferrah</i> na mão): E este pão que eu tenho aqui?</p> <p>Martim: De Marrocos</p> <p>E1: E como é que se chama? / Pão /</p> <p>André e CNIF: <i>Ferrah</i> [...]”</p>	5
	<p>Caça ao tesouro</p> <p>“[...] E1: Lembram-se deste pão? (mostrando a imagem do pão de <i>jamón</i>)</p> <p>Martim: É da Venezuela</p> <p>E1: Que se chama / Pão de /</p> <p>Martim: <i>jamón</i> [...]”</p>	5
2.1.4. Observar e comparar diferentes sistemas de escrita.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>ferrah</i>)</p> <p>“[...]E1 Então é igual a escrita? (apontando para a palavra pão escrita em árabe e em português) //</p> <p>Mafalda: Não [...]</p> <p>E1: Então André / Achas que a escrita de pão em português é igual à escrita de pão em árabe? (apontando para as duas escritas) / O que há de diferente? / O que é que tu reconheces? / Reconheces estas letras? (apontando para as letras da palavra pão escrita em português)</p> <p>André: Sim</p> <p>E1: E aqui (apontando para a palavra pão escrita em árabe) reconheces?</p> <p>André: Não</p> <p>E1: Não / São diferentes não são?</p>	3

	<p>André: Sim E1: E tu Guilhermina? / Diz-me / A escrita é igual ou diferente? Guilhermina: É / É diferente [...]"</p>	
	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Coloração do pão <i>de jamón</i>) “[...] E1: É como nós / <i>Hola</i> / Só que se escreve de maneira diferente / Mas agora olhem / aqui (apontando para a ficha do pão de <i>jamón</i>) está pão escrito em espanhol / E eu quero que me digam / se estas três palavras (apontando para a palavra pão escrita em português, em espanhol e árabe) são diferentes / ou são iguais? Mafalda: São duas iguais / E1: São muito / são iguais por completo? Guilhermina: não / não [...] E: E aqui (apontando para a palavra pão escrita em árabe)? / É igual a esta? (apontando para a palavra pão escrita em português) T: Não [...]"</p>	4

2.3.2. Dados recolhidos da subcategoria 2.2: Educação Alimentar

Categoria: Conhecimento do mundo		
Subcategoria: Educação Alimentar		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
2.2.1. Identificar os nomes de diferentes alimentos.	<p>Animação de Leitura – Atividade de Pós Leitura (Confeção do pão <i>ferrah</i>)³⁰ “[...] E1: Quais são os ingredientes que nós precisamos? (levantando a farinha) Em primeiro lugar / T: Farinha</p>	3

³⁰ Esta atividade foi realizada em dois grupos, o que significa que T são os meninos presentes naquele grupo, não sendo todos os meninos da sala de atividades. De realçar que só o grupo 1 foi videogravado na realização desta atividade devido à falta de bateria da máquina de filmar.

	<p>E1: Farinha / (levantando o sal) / T: Sal E1 (colocando novamente a farinha na sua mão): Atenção que é farinha de trigo / Sal E1 aponta para o fermento e Mafalda diz: Fermento E1: E / T: Água [...]</p> <p>(Na cozinha da instituição, e antes da educadora colocar os pães <i>ferrah</i> confeccionados pelas crianças na frigideira, foram colocadas algumas questões às crianças dos dois grupos)</p> <p>E1: Que ingredientes é que nós utilizámos? Mafalda: Fermento / Edgar e Mafalda: Sal / Bernardo (do grupo 2): Farinha / E1: Farinha de quê? T: Trigo E1: E / Mafalda e CNIF: Água [...]"</p>	
<p>2.2.2. Identificar os diferentes grupos de alimentos.</p>	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>“[...] E1:E onde é que eu o posso colocar na nossa Roda dos Alimentos? // (apontando para a Roda dos Alimentos) Mas na nossa roda em que grupo é que eu o posso pôr? // É o pão / Onde é que temos o pão na nossa Roda dos Alimentos? Martim: No cor-de-rosa (grupo dos cereais). E1: E qual é o grupo Martim? Martim: Os cereais E1: Os cereais / muito bem / E o couscous que substitui a nossa massa e o nosso arroz? CNIF: Cereais E1: Isso mesmo / cereais / Onde é que eu ponho a farinha de trigo? / O trigo é um / André: Cereal E1: Muito bem André / E onde é que eu o ponho (mostrando a imagem da farinha de trigo)? T: Cereais</p>	4

	<p>E1: As uvas passas? / As uvas o que é que são? / É um legume / é um / Tânia: Fruto E1: De que cor é o grupo da fruta? Tânia: Cor de laranja (grupo da fruta) [...] E1: E o leite onde é que está? Bernardo: Está ali no verde E1: No verde, que é o grupo dos / André: Leites E1: E dos seus / André e Martim: derivados [...] E1: E o azeite está no grupo das / Timóteo aponta para o grupo das gorduras André, Martim e CNIF: Das gorduras [...]"</p>	
	<p>Acolhimento (Introdução do pão <i>ferrah</i> e dos ingredientes do pão de <i>jamón</i> na Roda dos Alimentos)</p> <p>“[...] E1: André queres vir colocar o pão <i>ferrah</i> na nossa Roda dos Alimentos? (André levanta-se e coloca o pão no grupo dos cereais) E1: A que grupo é que pertence o pão? Bernardo: Ao cor-de-rosa (cor do grupo dos cereais e seus derivados, tubérculos) André (apontando para o grupo dos cereais): Isto é os cereais E1: Exatamente / é os cereais /Ainda há pouco disseste / Na nossa roda onde está o pão? Bernardo e Martim ES a André (apontando para o grupo dos cereais): O cor-de-rosa [...] E1: Os ovos a que grupo pertencem Guilhermina? Bernardo, Timóteo e CNIF: Ao azul (grupo do pescado, carne e ovos). E1: Ao azul / Muito bem Bernardo / Este é o grupo que acompanha a carne e o / T: Peixe [...] E1: Mafalda e as azeitonas a que grupo pertencem? André: É uma fruta Mafalda (levanta-se e aponta para o grupo laranja, o da fruta): É aqui [...] E1: O azeite é uma / Timóteo e CNIF: Gordura E1: E onde é que estão as gorduras? André ES a E1: A roxa /a roxa [...]"</p>	5

	<p>E1: Guilhermina / a farinha de trigo? // o trigo é um cereal / Onde colocamos a farinha de trigo?</p> <p>(Guilhermina levanta-se e coloca a imagem da farinha de trigo no grupo dos cereais)</p> <p>Leonardo: No cor-de-rosa (grupo dos cereais) [...]</p> <p>E1: Agora / nós já colocamos os ingredientes na nossa Roda dos Alimentos e já sabemos quais são os nossos grupos / (apontado para o grupo dos cereais) Temos então o grupo dos /</p> <p>T: Cereais e derivados</p> <p>E1: E tubérculos / A batata é um tubérculo lembram-se?</p> <p>T: Sim</p> <p>E1 (apontando para o grupo dos frutos): Temos o grupo da /</p> <p>T: Fruta [...]</p>	
2.2.3. Compreender a função dos (grupos de) alimentos.	<p style="text-align: center;">Pós Leitura</p> <p>“[...] E1: Olhem uma coisa / na nossa Roda dos Alimentos (apontado para água na Roda) a água está aonde?</p> <p>T: No meio</p> <p>E1: E porque está no meio?</p> <p>Guilhermina: A água está em todos os alimentos [...]”</p>	3
	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>“[...] E1: E o leite? / Qual é a função do leite?</p> <p>T: Fazer-nos crescer [...]</p> <p>E1: E as gorduras têm a função de nos dar muita /</p> <p>T: Energia [...]”</p>	4
	<p style="text-align: center;">Acolhimento (Introdução do pão <i>ferrah</i> e dos ingredientes do pão de <i>jamón</i> na Roda dos Alimentos)</p> <p>“[...]E1: Mafalda qual é a função dos frutos? / E1: É proteger-nos / [...]</p> <p>André: das doenças [...]</p> <p>E1 (dirigindo-se para o Martim): O leite / E qual é a função do leite?</p> <p>CNIF e Martim: Crescer [...]</p> <p>E1: E qual é a função das gorduras?/</p> <p>A: É no roxo (grupo das gorduras)</p> <p>E1: É nos dar /</p>	5

	<p>André: Energia [...]</p> <p>E1: E qual é a função dos cereais?</p> <p>Guilhermina, Martim, André e CNIF: Dar energia [...]</p> <p>E1: Porque é que a água é importante? [...] Porque a água está em /</p> <p>T: Todos os alimentos [...]</p> <p>E1: Bernardo lembra-te da função dos frutos? / Proteger-nos /</p> <p>T: Das doenças [...]</p> <p>E1: Ah /Os cereais dão-nos /</p> <p>T: Energia</p> <p>E1: A fruta /</p> <p>Martim, Mafalda, André, Guilhermina: Protege-nos das doenças [...]</p> <p>E1: Os óleos e as gorduras dão-nos muita /</p> <p>T (à exceção de Bernardo): Energia</p> <p>Bernardo: Força.</p> <p>E1: Energia e força para quê?</p> <p>Mafalda: Correr</p> <p>Bernardo: Saltar</p> <p>Martim: Pular</p> <p>E1: O leite e os seus derivados fazem-nos /</p> <p>T: Crescer [...]"</p>	
<p>2.2.4. Identificar alimentos saudáveis e não saudáveis.</p>	<p style="text-align: center;">Pós Leitura</p> <p>"[...] Mafalda (interrompe E): e as <i>pastillas</i> /</p> <p>E1: e as <i>pastillas</i> /</p> <p>Mafalda: Não são saudáveis [...]</p> <p>Mafalda: Ainda ontem para o meu comer foi puré com cenouras bebés e ervilhas e carne</p> <p>E1: Olha isso é muito saudável [...]</p> <p>Mafalda: Água</p> <p>E1: Sumo só em dias de /</p> <p>T: Festa [...]"</p>	3

Anexo 2.4. – Dados recolhidos da categoria 3: Formação Pessoal e Social

2.4.1. Dados recolhidos da subcategoria 3.1: Atitudes a adotar face à alimentação

Categoria: Formação Pessoal e Social		
Subcategoria: Atitudes a adotar face à alimentação		
Descritores de Desempenho	Transcrições	Sessões
3.1.1. Perceber quais os alimentos que devemos comer em maior quantidade em relação a outros.	<p>Acolhimento</p> <p>“[...]Mafalda: Eu conheço essa roda Bárbara E1: Ai conheces? Guilhermina: Está no A.T.L E1: Pois está / Para que servirá? Mafalda: Tem lá os alimentos E1: É verdade / E porque está dividida em tantas partes? Guilhermina: Oh Bárbara, não podemos comer muitas vezes os (alimentos) que estão nas pequeninas [...] Guilhermina: dos pequenos devemos comer pouquinho E1: Porquê Guilhermina? Guilhermina: Porque fazem mal E1: Então de que parte devemos comer mais alimentos? Mafalda: do grande (apontando para o grupo dos cereais) [...]”³¹</p>	3
	<p>Acolhimento</p> <p>“[...] E1: Os cereais estão num grupo grande não é? / Devemos comer muito ou pouco deste grupo? Martim, André, Mafalda e CNIF: Muito E1: E dos pequeninos? Mafalda: Pouquinho [...]”³²</p>	4

³¹ Ver notas de campo da sessão respetiva.

³² Ver notas de campo da sessão respetiva.

	<p style="text-align: center;">Reflexão</p> <p>“E1: Dos alimentos que fazem parte da confeção do pão de <i>jamón</i>, qual será aquele que devemos comer em poucas quantidades? Timóteo: O azeite Mafalda: O açúcar e o sal porque eles não estão em nenhum grupo Martim: Nós não precisamos muito deles [...]”³³</p>	4
3.1.2. Compreender que a nossa alimentação deve ser variada e equilibrada.	<p style="text-align: center;">Acolhimento</p> <p>“[...] E1: Então devemos comer (alimentos) de quais (grupos)? Mafalda: De todos [...]”³⁴</p>	3
	<p style="text-align: center;">Acolhimento</p> <p>“[...] E1: Então devemos comer um bocadinho de todos os grupos de alimentos não é? T: Sim Mafalda: Dos grandes devemos comer mais e dos pequenos comer pouquinho”³⁵</p>	4
	<p style="text-align: center;">Jogo: Sou o pão de <i>jamón</i></p> <p>“E1: Agora que já colocámos os ingredientes do pão de <i>jamón</i> na nossa roda dos alimentos. Acham que nas nossas refeições devemos comer só de um grupo? T: Não Guilhermina: Devemos comer um bocadinho de todos”³⁶</p>	4
	<p style="text-align: center;">Acolhimento (Introdução do pão ferrah e dos ingredientes do pão de <i>jamón</i> na Roda dos Alimentos)</p> <p>“E1: De todos os alimentos da nossa roda qual ou quais o(s) grupo(s) de alimento (s) que devemos comer em maior quantidade? Bernardo: Os do grupo maior. E1: E qual é o grupo maior? Mafalda: O dos cereais!</p>	5

³³ idem

³⁴ idem

³⁵ idem

³⁶ Ver notas de campo da sessão respetiva.

	<p>E: E de que grupo de alimentos devemos comer menos?</p> <p>Timóteo: Do amarelo.</p> <p>E: E que grupo é esse?</p> <p>Timóteo: das gorduras!”³⁷</p>	
--	--	--

³⁷ Idem.

Anexo 3 – Notas de Campo

Anexo 3.1. Sessão 0

- Antes da leitura da história do Tapete Mágico

- As crianças mostraram-se entusiasmadas com a surpresa que as educadoras estagiárias tinham para elas. Expressões como “O que está dentro da sala” ou mesmo “É a luz dos fantasmas” foram utilizadas pelas crianças com a intenção de descobrirem a surpresa.

- Quando as crianças entraram na sala depararam-se com o tapete. A estas foi proposto conhecerem a história do tapete mágico. Mais uma vez, mostraram-se interessadas. Por exemplo, a Mafalda pediu várias vezes para contarmos a história do tapete mágico.

- Pintura do tapete

- As crianças para além de terem compreendido a história, mostraram-se disponíveis para ajudar o “Tamá” a voar novamente. Assim, meteram as “mãos na massa” e, em pequenos grupos, deram vida ao tapete mágico. Expressões como: “Ele vai voar, vais ver Bárbara” (disse a Mafalda) ou “O Tamá vai ficar curado (Guilhermina)” foram das expressões que me levaram a acreditar que as crianças gostariam de continuar o projeto para descobrirem se o Tamá melhorou ou não.

Anexo 3.2. Sessão 3

- Acolhimento

- Em conversa com as crianças, perguntei o que comiam ao pequeno-almoço. A maioria respondeu pão com manteiga e leite outros responderam leite com cereais do galo. O Timóteo à exceção do restante grupo disse que não tomava pequeno-almoço.

E1: Não tomaste pequeno-almoço porque Timóteo?

Timóteo: Não quis

Mafalda: Assim não tens força

André: Assim não podes brincar porque não tens energia

E1: É verdade Timóteo, nós precisamos comer para termos energia

Martim: para brincar, correr, saltar

E1: Isso mesmo

- A Guilhermina e a Mafalda repararam que a roda dos alimentos estava exposta ao lado do mapa de presenças.

Mafalda: Eu conheço essa roda Bárbara

E1: Ai conheces?

Guilhermina: Está no A.T.L

E1: Pois está / Para que servirá?

Mafalda: Tem lá os alimentos

E1: É verdade / E porque está dividida em tantas partes?

Guilhermina: Oh Bárbara, não podemos comer muitas vezes os (alimentos) que estão nas pequeninas

E1: Então devemos comer de quais?

Mafalda: De todos

Guilhermina: Sim e dos pequenos devemos comer pouquinho

E1: Porquê Guilhermina?

Guilhermina: Porque fazem mal

E1: Então de que parte devemos comer mais alimentos?

Mafalda: do grande

E1: Muito bem.

- Animação de Leitura – Atividade de Pós-Leitura (Coloração do pão ferrah)

- Nesta atividade, e pedido às crianças que rodeassem o pão abordado na história, foi evidente que estas identificaram qual o pão que deviam rodear.

- Ao analisar a palavra pão escrita em português e em árabe as crianças identificaram letras do seu nome:

Guilhermina: Esta letra [a] está no meu nome

André: No meu também

Mafalda: É a letra a / Eu também tenho no meu nome

E1: É a letra *a*

Julião (apontando para a letra *ã*): Eu tenho esta

E1: É verdade

Julião: Mas eu tenho isto [apontando para *~*]

E1: Muito bem Julião / Tu tens mesmo essa

Anexo 3.3. Sessão 4

- Acolhimento: Em conversa sobre a alimentação das crianças...

E1: Hoje tomaram todos o pequeno-almoço?

T à exceção do Timóteo: Sim

E1: Timóteo o que combinámos?

Timóteo: Que eu ia comer antes de vir para a escolinha

E1: E porque não comeste?

Timóteo: Não quis

André: Assim não tens força para brincar

E1: Tens de comer Timóteo

Mafalda: Eu de manhã comi cereais do galo e leite

E1: E a que grupo pertencem esses alimentos Mafalda?

Mafalda: O leite é deste (apontando para o grupo do leite e derivados) e os cereais deste (apontando para o grupo respetivo)

E1: Os cereais estão num grupo grande não é? / Devemos comer muito ou pouco deste grupo?

Martim, André, Mafalda e CNIF: Muito

E1: E dos pequeninos?

Mafalda: Pouquinho

E1: Muito bem. Então devemos comer um bocadinho de todos os grupos de alimentos não é?

T: Sim

Mafalda: Dos grandes devemos comer mais e dos pequenos comer pouquinho

E1: Muito bem

- Jogo: Sou o pão de *jamón*

As crianças identificaram todos os alimentos do jogo do pão de *jamón* à excepção das uvas passas.

E1: Agora que já colocámos os ingredientes do pão de *jamón* na nossa roda dos alimentos. Acham que nas nossas refeições devemos comer só de um grupo?

T: Não!

Guilhermina: Devemos comer um bocadinho de todos.

- Reflexão

E1: Dos alimentos que fazem parte da confeção do pão de *jamón*, qual será aquele que devemos comer em poucas quantidades?

Timóteo: O azeite!

Mafalda: O açúcar e o sal porque eles não estão em nenhum grupo.

Martim: Nós não precisamos muito deles.

Anexo 3.4. Sessão 5

- Acolhimento (Introdução do pão *ferrah* e dos ingredientes do pão de *jamón* na Roda dos Alimentos)

“E1: De todos os alimentos da nossa roda qual ou quais o(s) grupo(s) de alimento (s) que devemos comer em maior quantidade?

Bernardo: Os do grupo maior.

E1: E qual é o grupo maior?

Mafalda: O dos cereais!

E: E de que grupo de alimentos devemos comer menos?

Timóteo: Do amarelo.

E: E que grupo é esse?

Timóteo: das gorduras!”

- Depois da correspondência das imagens às personagens da história

As crianças colocaram o “olá” escrito nas línguas abordadas no projeto de acordo com a língua das personagens.

Nesta altura também foram colocadas algumas questões:

E1: Em que país se fala árabe?

Mafalda: *Salam*

E1: *Salam* é olá na língua do Hassan / Então o Hassan vive onde?

Mafalda: Marrocos

E1: E na Venezuela que língua fala a Guadalupe // Ela diz Hola é muito parecido a nós / Sabes Martin?

Martin: Espanhol

E1: Muito bem / E a Julie? Onde vive a Julie?

Guilhermina: no Canadá

E1: E que língua fala a Julie no seu país?

Mafalda: Francês

E1: E o Putilik?

Mafalda: Ele é do povo

E1: Que povo é esse? / Lembras-te? // I /

Mafalda e André: Inuit

E1: Boa / E que língua fala o Putilik?

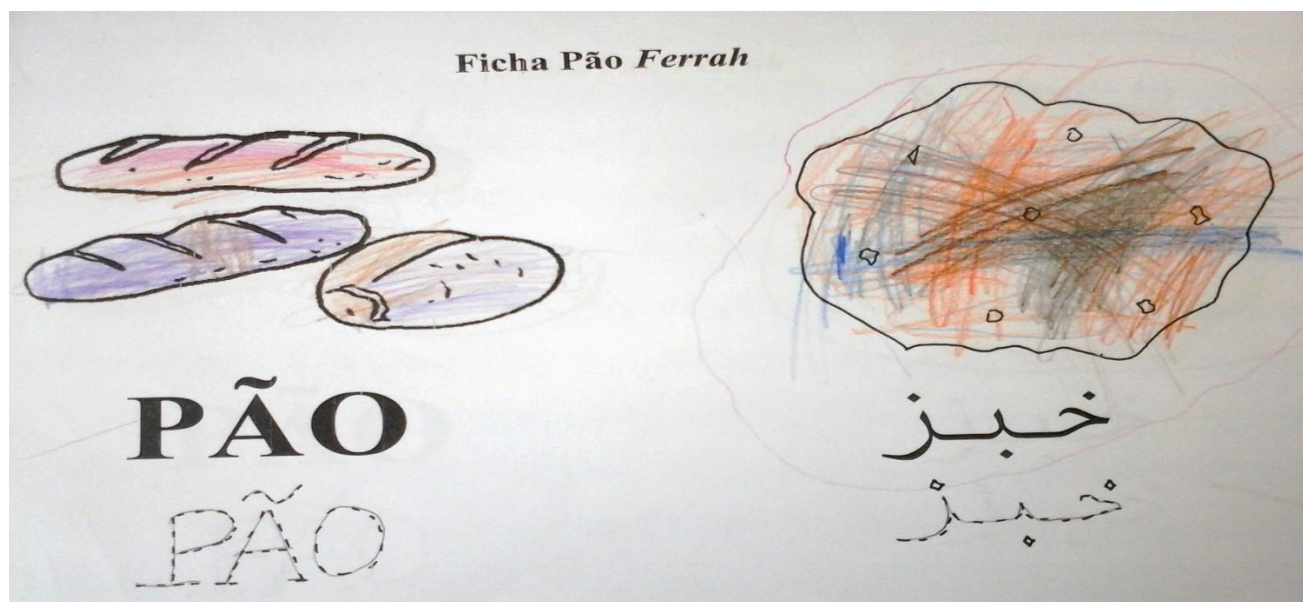
Bernardo: é parecido a inuit

E1: Inuktitut

T (repetem): Inuktitut

Anexo 4 – Fichas realizadas pelas crianças

Anexo 4.1. Fichas do pão *ferrah*

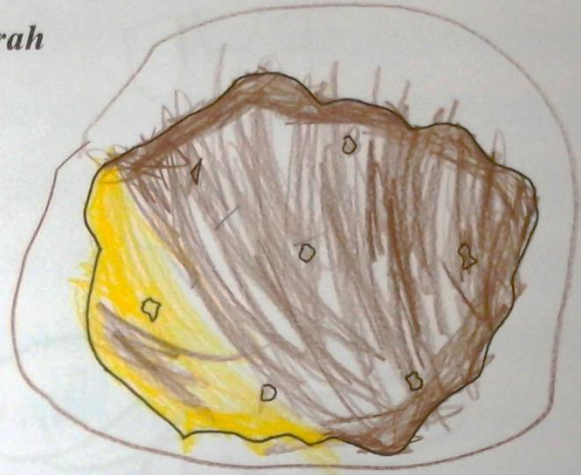


Ficha Pão Ferrah



PÃO

PÃO



خبز

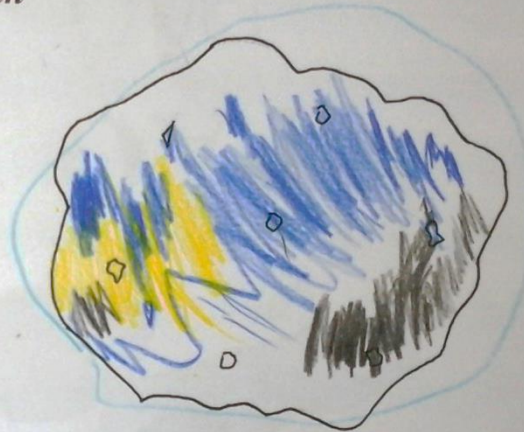
خبز

Ficha Pão Ferrah



PÃO

PÃO



خبز

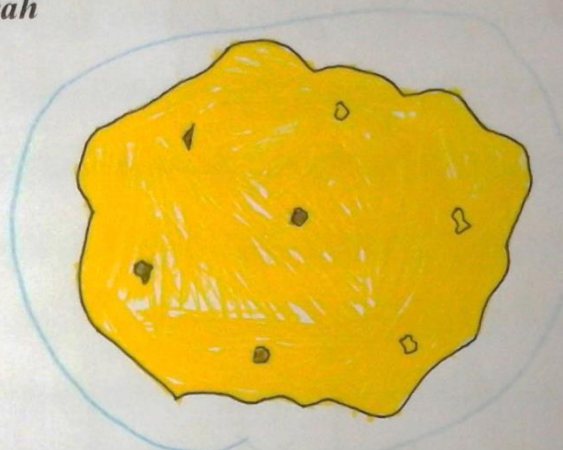
خبز

Ficha Pão Ferrah



PÃO

PÃO







خبز

خبز

Anexo 4.2. Atividade da receita do pão ferrah

RECEITA: PÃO FERRAH

INGREDIENTES UTILIZADOS

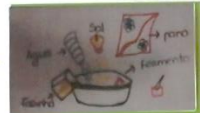







PASSO A PASSO...

1.º



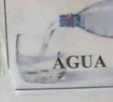

2.º

3.º

RECEITA: PÃO FERRAH

INGREDIENTES UTILIZADOS









PASSO A PASSO...

1.º

2.º

3.º

RECEITA: PÃO FERRAH

INGREDIENTES UTILIZADOS

FARINHA DE TRIGO, FERMENTO, SAL, ÁGUA

PASSO A PASSO...

1.º

2.º

3.º

RECEITA: PAO FERRAH

INGREDIENTES UTILIZADOS

FARINHA DE TRIGO, ÁGUA, SAL

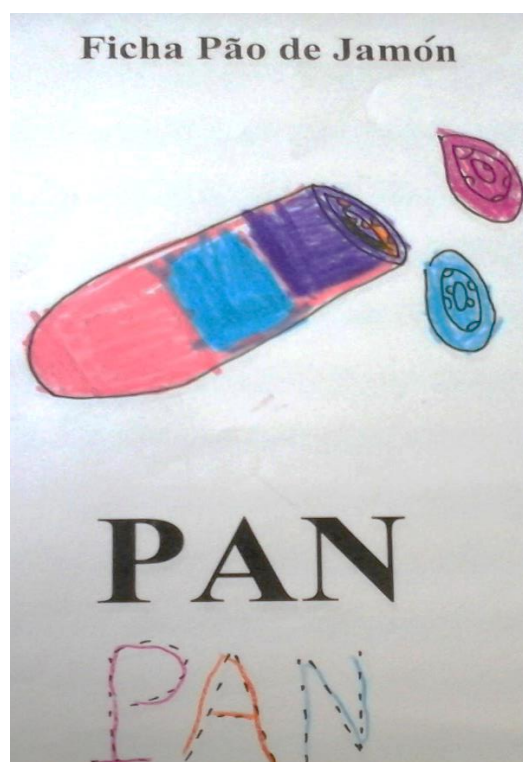
PASSO A PASSO...

1.º

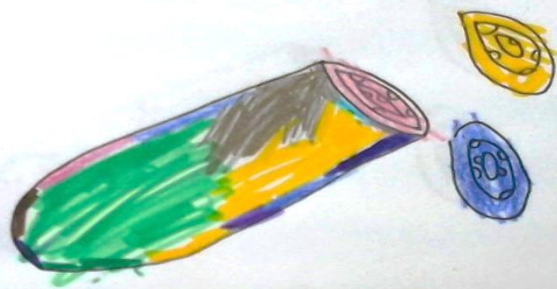
2.º

3.º

Anexo 4.3. Fichas do pão de jamón



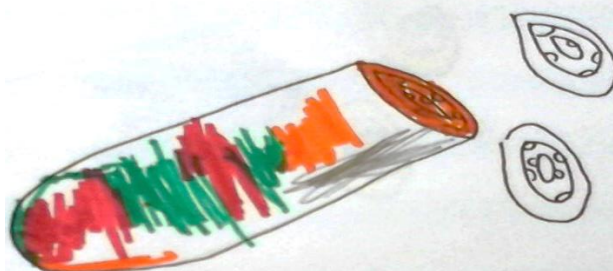
Ficha Pão de Jamón



PAN

PAN

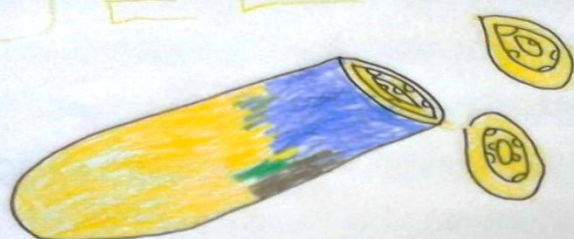
Ficha Pão de Jamón



PAN

PAN

Ficha Pão de Jamón



PAN

PAN

Ficha Pão de Jamón



PAN

PAN